

Estratégias para o desenvolvimento da produção oral no ensino de alemão e o trabalho de projeto no ensino de inglês

Yves Manuel Berndt dos Santos

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e outra Língua Estrangeira (Alemão) para o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário

Março 2012

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos (Inglês) e da Professora Doutora Clarisse Costa Afonso (Alemão), Professoras Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

*À Helena,
pelo amor e apoio incondicional.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus professores orientadores na Escola Alemã de Lisboa, à Sra. Dra. Helga Furtado Leichsenring e à Sra. Dra. Uta Göring, e ao Sr. Dr. Martin Bösser, pela generosa partilha dos seus conhecimentos.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer às minhas professoras orientadoras da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, as Professoras Doutoras Ana Gonçalves Matos (Inglês) e Clárisse Costa Afonso (Alemão), Professoras Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, pela partilha dos seus conhecimentos e pelo apoio na elaboração deste relatório e durante os períodos mais difíceis desta jornada.

Gostaria ainda de agradecer aos professores colegas da Escola Alemã que também me ajudaram pela partilha dos seus conhecimentos: Karlheinz Giselbrecht, Astrid Boléo, Lenia Fragoso, Miriam Bittner, Volker Molgaard, Katharina Kittel e Othmar Keul.

Por fim, gostaria de agradecer a Helena Reis Vieira pelo apoio incondicional durante este ano difícil, e desde todo o tempo em que partilhámos as nossas vidas.

RESUMO

ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL NO ENSINO DO ALEMÃO E O TRABALHO DE PROJETO NO ENSINO DE INGLÊS

ABSTRACT

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL PRODUCTION IN THE CONTEXT OF TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND PROJECT WORK IN TEFL

Yves Manuel Berndt dos Santos

PALAVRAS-CHAVE: produção oral, aquisição de línguas estrangeiras, trabalho de projeto,

KEYWORDS: oral production, foreign language acquisition processes, project work in TFL

Este trabalho tem como objetivo descrever e refletir sobre as experiências proporcionadas pela Prática de Ensino Supervisionada (PES) durante o ano letivo de 2010/2011 na Escola Alemã de Lisboa (EAL/DSL). Reflete ainda sobre o papel da produção oral na aquisição linguística e no ensino de línguas estrangeiras e estratégias para o seu desenvolvimento, assim como sobre a prática de trabalho de projeto no ensino de inglês.

The following report aims to describe and reflect on the experiences of teaching German and English as foreign languages during the author's internship at the German School of Lisbon in the school year of 2010/2011. Furthermore, it reflects on the role of oral production for language acquisition and foreign language learning and strategies for its enhancement, as much as on project work in teaching English as foreign language.

Índice

INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I - O CONTEXTO DE ATUAÇÃO: A ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA (EAL/DSL)	2
I.1. Breve história da Escola Alemã de Lisboa	3
I.2. Especificidades do ensino na Escola Alemã de Lisboa	3
I.2.1. O ensino de línguas	3
I.2.1.1. O ensino de alemão como língua estrangeira (DaF) na EAL	4
I.2.1.2. Algumas atividades extra-curriculares	4
I.3. O Currículo	4
I.4. A comunidade escolar	5
I.5. As instalações, as salas de aula e as composições das turmas	6
I.6. Os contextos de atuação	6
 CAPÍTULO II: A PRÁTICA DE ENSINO DE ALEMÃO	7
II.1. As turmas de alemão	8
II.2. A professora orientadora cooperante	9
II.3. Algumas atividades para o reforço das competências linguísticas	9
II.4. Estratégias para o desenvolvimento da produção oral.....	10
II.5. A prática de ensino de alemão.....	11
II.5.1. Introdução	11
II.5.2. Os primeiros passos.....	13
II.5.2.1. “Der Geburtstag”	13
II.5.2.2. “Das Abendbrot”	14
II.5.3. A minha turma: o 7º ano.....	15
II.5.3.1. “Das Wattenmeer”	15
II.5.3.2. A utilização de textos audiovisuais	16
II.5.3.3. A utilização de um jogo para trabalhar a compreensão escrita	17
II.5.3.4. Aquisição de gramática de forma indutiva	17
II.5.3.5. O uso do quadro interativo na revisão e consolidação de gramática.....	18
II.5.3.6. Das “Um...zu”-Spiel: um jogo didático para a automatização de estruturas frásicas de frases subordinativas finais	19
II.5.4. “Wilhelm Tell” – a leitura extensiva	20
II.5.4.1. A minha primeira aula assistida pela orientadora da FCSH, a Professora Doutora Clarisse Costa Afonso	20

II.5.4.2. O texto literário como partida para a produção oral	21
II.5.4.3. A expressão dramática no ensino de língua estrangeira.....	22
II.5.5. A segunda aula assistida: die “Kettenzusammenfassung” – ou o resumo oral em cadeia	23
II.6. Aulas observadas.....	24
II.6.1. O curso preparatório	24
II.6.2. Alemão para Matemática (DFU) – 5º ano turma DaF.....	25
II.6.3. Alemão como segunda língua (DaZ) no 5º ano	25
CAPÍTULO III: O ENSINO DE INGLÊS.....	26
III.1. Breve descrição das turmas, os seus professores e os contextos de atuação .	27
III.1.1. As turmas de inglês	27
III.1.2. A professora do 7º ano	28
III.1.3. O professor do 10º ano.....	28
III.1.4. A produção oral na minha prática de ensino de inglês	28
III.2. O trabalho de projeto	30
III.2.1. Abordagem ao trabalho de projeto	33
III.3. A prática de ensino de inglês.....	35
III.3.1. Os primeiros passos: início da prática letiva na turma do 7º Ano	35
III.3.2. O trabalho de projeto com o 7º ano	37
III.3.2.1. Londres e a preparação para o trabalho de projeto.....	38
III.3.2.2. As apresentações orais	38
III.4. A prática letiva no 10º Ano	41
III.4.1. Início da atividade letiva e enquadramento do trabalho de projeto	41
III.4.2. O trabalho de projeto – a primeira parte: as apresentações orais.....	42
III.4.3. O trabalho de projeto – a segunda parte: a participação na conferência	43
III.4.3.1. Preparação para a participação na conferência com Hiroshima	43
III.4.3.2. A vídeo-conferência entre a Escola Alemã e o Hiroshima Peace Memorial Museum	43
III.5. Questionários.....	44
III.6. Algumas observações e reflexões acerca dos trabalhos de projeto realizados	45
CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS.....	53

INTRODUÇÃO

Este relatório tem como objetivo descrever e refletir sobre a minha prática de ensino de língua alemã e inglesa desenvolvida durante a Prática de Estágio Supervisionada (PES) na Escola Alemã de Lisboa (EAL/DSL) no ano letivo de 2010/2011. Sendo a EAL uma Escola Estatal Alemã no estrangeiro com um currículo especial e com características particulares, diferentes de uma escola portuguesa pública, certamente merecia uma descrição e reflexões mais aprofundadas, mas no âmbito do presente relatório tal, infelizmente, não foi possível. No primeiro capítulo tentei, porém, apresentar de forma resumida algumas das suas características principais.

A minha prática letiva no ensino de alemão e de inglês como línguas estrangeiras são relatadas de forma separada por se ter tratado de experiências e contextos de ensino distintos, ou seja, línguas e respetivos níveis, professores orientadores, turmas e temáticas a desenvolver diferentes.

Relativamente ao ensino de alemão ficou definido, desde o início, o desenvolvimento da temática da produção oral. Na parte inglesa, porém, quis aproveitar o estágio como fase de experimentação como me foi recomendado pelo professor orientador, Martin Bösser. Escolhi o trabalho de projeto porque me agradaram as suas características de ensino menos formal e centrado na produção cooperativa do aluno assim como o uso de material autêntico. Houve, porém, em retrospectiva uma mistura dos dois temas em ambas as práticas de ensino: um enfoque no desenvolvimento da produção oral na minha prática letiva de inglês por razões explicadas mais adiante e o desenvolvimento na minha prática letiva de alemão de atividades, como a peça de teatro, que podiam ser considerados como projetos.

Como alguns tipos de materiais e procedimentos adotados (por exemplo o uso de imagens, de textos audiovisuais, do quadro interativo e de jogos, etc.) coincidem em ambas as partes, devido à falta de espaço e na tentativa de evitar maçar o leitor com repetições desnecessárias, tentei evitar na parte inglesa a repetição de justificações para as opções tomadas e anteriormente descritas na parte alemã anterior.

Capítulo I - O contexto de atuação: A Escola Alemã de Lisboa (EAL/DSL)

I.1. Breve história da Escola Alemã de Lisboa

Conforme documentado na página de Internet da Escola Alemã de Lisboa (EAL 5), a escola foi fundada em 1848 por iniciativa do então pastor da comunidade evangélica de Lisboa. Dentro da rede das 117 Escolas Alemãs no Estrangeiro é a segunda mais antiga e a mais antiga da Península Ibérica. Fundada “com o intuito de evitar o desaparecimento gradual da língua alemã na paróquia” (EAL 5), a Escola estava destinada a alunos alemães de ambas as confissões religiosas cristãs. Começou a funcionar com apenas seis alunos, rapidamente angariando alunos portugueses de forma a poder cobrir os custos. Em 1956, abriu uma dependência no Estoril com jardim-de-infância e escola primária, tendo-se mantido em funcionamento até à presente data. Em 2001 foi iniciado um processo de renovação com vista a transformar a escola numa das escolas mais modernas de Portugal, tendo sido concluído no final do ano 2009.

I.2. Especificidades do ensino na Escola Alemã de Lisboa

I.2.1. O ensino de línguas

Conforme descrito no perfil da Escola (EAL 1) e no comunicado do departamento de alemão (EAL 7), o ensino do alemão está no centro do trabalho pedagógico da Escola, pois a partir do 10º ano todas as aulas são dadas nesta língua - excepto as do currículo português e as aulas de outras línguas estrangeiras. O português ocupa uma posição de importância equivalente ao alemão no sentido da educação para o bilinguismo e ambas são línguas obrigatórias para o diploma do 12º ano. O ensino do alemão e do português é subdividido, conforme a classificação dos conhecimentos das línguas alemã e portuguesa, em aulas de alemão como língua materna (*DaM*), como segunda língua (*DaZ*) e como língua estrangeira (*DaF*) e as de português como língua materna (*PaM*) ou estrangeira (*PaF*). Além do destaque para o ensino de alemão e português, os alunos aprendem, obrigatoriamente, o inglês do 3º ano até ao 12º ano e, pelo menos, entre o 8º e o 10º ano o francês; aprendendo, deste modo, pelo menos, quatro línguas.

Atualmente, a aprendizagem da língua alemã é complementada, no 5º e 6º ano por programas de intercâmbio cultural com escolas na Alemanha, no 7º ano com uma viagem de esqui num país de língua alemã e no 11º ano com uma viagem de duas semanas à

Alemanha. No 10º ano existe também, no âmbito da realização de um estágio profissional com a duração de duas semanas, a possibilidade deste decorrer na Alemanha.

I.2.1.1. O ensino de alemão como língua estrangeira (DaF) na EAL

A entrada de alunos não nativos da língua alemã faz-se, por norma, logo a partir do jardim-de-infância (estes alunos frequentam as aulas de *DaZ*) ou após a frequência, com sucesso, de um curso preparatório (*Vorkurs*) no 4º ano de escolaridade, em paralelo com a sua escola primária portuguesa. Estes últimos alunos costumam frequentar as aulas de *DaF*. Durante o 5º e 6º ano é formada uma turma especial por ano, para estes alunos. No âmbito do ensino de *DaF* e Matemática em alemão estas turmas são subdivididas em dois grupos, normalmente, compostos por um máximo de 14 alunos. No 7º ano estas turmas são misturadas e integradas nas outras turmas.

I.2.1.2. Algumas atividades extra-curriculares

Foram ainda promovidos concursos de leitura (alguns em conjunto com a Escola Alemã do Porto), assim como sessões de leitura em língua alemã por autores alemães e o “*Language Evening*”. O “*Language Evening*” é um evento anual da Escola Alemã, aberto ao público em geral, que resulta de um concurso de contribuições desenvolvidas pelos alunos no âmbito das aulas das várias línguas estrangeiras que são ensinadas na escola (*DaF*, *PaF*, francês e inglês). Podem participar alunos do 5º ao 9º ano e as contribuições não devem ultrapassar os cinco minutos. A seleção é efetuada através de um júri composto por alunos e professores. Este é o evento com maior adesão por parte dos pais, certamente também devido ao grande número de alunos envolvidos.

I.3. O Currículo

Conforme a documentação da Escola acima referida, a nível académico, a Escola Alemã oferece aos seus alunos um currículo especial com a possibilidade de ingressar tanto no ensino superior português como no alemão - e através do reconhecimento internacional do diploma alemão (o *Abitur*) os alunos têm a possibilidade de ingressar no ensino superior a nível mundial. A formação dos alunos inclui ainda um estágio profissional obrigatório.

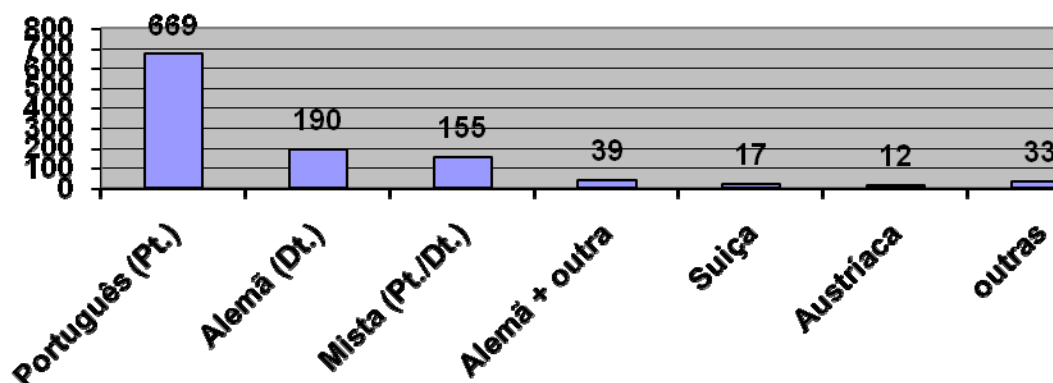
I.4. A comunidade escolar

Segundo dados de 2009/2010 (EAL 3), os dois jardins-de-infância, as duas Escolas Primárias de Telheiras e do Estoril e o liceu em Telheiras contam com cerca de 120 professores e educadores e 1140 alunos. Além destes, a escola emprega cerca de 30 trabalhadores não-docentes.

O corpo docente da Escola Alemã de Lisboa é composto maioritariamente por professores contratados localmente (*OLK*) - de origens diversas, mas sobretudo de origem alemã, luso-alemã ou portuguesa (incluindo os “professores portugueses” para o ensino das disciplinas específicas do currículo português) e por professores alemães destacados do sistema de ensino público alemão (*ADLK*) - por tempo limitado, variando por norma entre um a oito anos no máximo.

Os alunos provêm maioritariamente de famílias portuguesas, mistas (luso-alemãs) ou alemãs (residentes permanentemente - e já em segunda geração, ou mais - ou temporariamente em Portugal), mas também de outras nacionalidades. No ano escolar de 2010/2011 (EAL 8), frequentaram a escola 1112 alunos (564 rapazes e 551 raparigas). A maioria dos alunos, 669, tinha a nacionalidade portuguesa, 190 a nacionalidade alemã e 155 a dupla nacionalidade (luso-alemã). 534 dos alunos falavam alemão como língua materna (*DaM*) e 578 como língua segunda (*DaZ*) ou estrangeira (*DaF*). A percentagem média verificada nos últimos anos foi de 60% de falantes nativos de português e 40% de falantes nativos de língua alemã (EAL 3).

Nacionalidades dos alunos



Tratando-se de uma escola privada com propinas-base no valor aproximado de 5250€ anuais, os alunos são, evidentemente, oriundos de famílias de níveis sociais de classe média e média alta, o que se reflete no comportamento e no apoio escolar de que beneficiam.

I.5. As instalações, as salas de aula e as composições das turmas

A grande maioria das salas de aula (excepto da escola primária) está equipada com quadros interativos e o número máximo de referência para a composição das turmas é de 24 para as escolas primárias e de 28 para os níveis escolares seguintes. A escola de Telheiras oferece um grande campo de futebol com uma pista de atletismo, um pavilhão desportivo, uma piscina exterior, áreas verdes, um auditório com equipamento multimédia moderno, uma cantina, uma cafetaria, uma biblioteca, salas de informática, salas de música, serviço de enfermagem e médico escolar.

I.6. Os contextos de atuação

Havia algumas diferenças significativas entre as turmas de inglês e de alemão acompanhadas, tanto ao nível das faixas etárias (5º e 7º ano em DaF e 7º e 10º ano em inglês), dos níveis de língua, como no número de alunos (as turmas de inglês tinham quase o dobro do número de alunos que os de DaF) e outras características, como por exemplo, pelas suas origens nacionais e socioculturais.

As turmas de DaF tinham 13 e 14 alunos (nas turmas do 5º e do 7º ano, respetivamente), as turmas de inglês tinham 25 e 21 (nas turmas do 7º e do 10º ano, respetivamente). Embora à primeira vista talvez não pareça, esta diferença de número de alunos cria, na minha opinião, condições de ensino bastante diferentes. Numa turma de 13 ou 14 alunos o professor pode observar e ouvir melhor os alunos enquanto executam as diversas atividades e tarefas, o que lhe permite analisar e refletir melhor sobre os seus desempenhos e adaptar melhor o seu acompanhamento aos alunos e criar relações de maior proximidade.

As turmas de DaF eram mais homogéneas, quase exclusivamente compostas por alunos de matriz cultural portuguesa, enquanto as turmas de inglês integravam uma população muito mais heterogénea, tanto ao nível das matrizes nacionais e socioculturais como de desempenhos e estilos de aprendizagem. A carga horária também era diferente, tendo os alunos de DaF mais aulas que os de inglês. Ambas as turmas de alemão tinham cinco unidades letivas de 45 minutos de aulas semanais, enquanto as turmas de inglês tinham quatro no 7º ano e três unidades letivas semanais no 10º ano, respetivamente.

Capítulo II: A prática de ensino de alemão

II.1. As turmas de alemão

No âmbito da minha prática de ensino supervisionada acompanhei as aulas de alemão de duas turmas. A primeira turma foi do 5º ano com 14 alunos (seis raparigas e oito rapazes) e foi portanto, o primeiro ano dos alunos na Escola Alemã após terem concluído, em regime de atividade extra-curricular no ano anterior, o curso preparatório com uma carga horária de 3 horas semanais; a outra turma foi do 7º ano, com 13 alunos (seis raparigas e sete rapazes). O acompanhamento da turma do 5º ano foi especialmente gratificante por me ter possibilitado o contacto com uma faixa etária não prevista no âmbito do meu mestrado, proporcionando-me a oportunidade de verificar as diferenças cognitivas e de estilos de aprendizagem entre estas duas faixas etárias bastante próximas. Além disso, o entusiasmo pela aprendizagem revelado pelos alunos do 5º ano foi um fator muito motivante.

Fiquei surpreendido com as diferenças cognitivas e de estilos de aprendizagem que considerei significativas. Foi possível observar que os alunos do 7º ano, em comparação com os alunos do 5º ano, possuíam bastante mais capacidade de concentração e melhores desempenhos cognitivos - o que lhes permite beneficiar de abordagens de ensino mais abstratos sobretudo ao nível da gramática (Harmer, 2007: 81). Os alunos do 5º ano demonstraram maior dificuldade na assimilação de conceitos abstratos e regras gramaticais, sendo por isso mais apropriada uma abordagem mais indireta, conforme sugerido por Harmer (2007: 82). Verificou-se ainda que os alunos do 5º ano tinham uma maior necessidade de falarem sobre si e sobre as suas famílias. Os alunos do 7º ano preferiam reagir a conteúdos, demonstrando já capacidades de reflexão e alguma atitude crítica.

Em termos comportamentais os alunos do 5º ano eram muito mais infantis e brincalhões. A maioria dos distúrbios resultava sobretudo de distrações que podem ser explicadas pela menor capacidade de concentração e pelo limiar de atenção relativamente baixo (Harmer, 2007: 82). Nos alunos do 7º ano notava-se a entrada na fase da puberdade e alguns alunos do 7º ano, sobretudo rapazes, demonstravam, por vezes, atitudes mais críticas e menor entusiasmo para a aprendizagem comparados com os alunos do 5º ano. Mas quando chamados à atenção ambas as turmas eram bastante bem comportadas.

II.2. A professora orientadora cooperante

Ambas as turmas foram lecionadas pela Dra. Helga Furtado, alemã e professora contratada localmente (*OLK*), com uma grande experiência de ensino e como professora orientadora. Além de alemão como língua estrangeira (*DaF*), lecionava português como língua estrangeira (*PaF*) e estava a trabalhar na Escola Alemã há 36 anos.

II.3. Algumas atividades para o reforço das competências linguísticas

No âmbito das atividades integradas nas aulas das duas turmas da orientadora de alemão nas quais se desenrolou a minha PES, gostaria de descrever algumas atividades que me pareceram importantes para os processos de aquisição linguística e a consolidação das suas capacidades de base, nomeadamente o concurso de leitura e a *Lesestunde* (“hora de leitura”).

O concurso de leitura, no qual participavam todas as turmas do 5º até ao 7º ano, constituiu um incentivo muito importante para os alunos lerem em voz alta - e assim melhorarem a sua pronúncia e apoiar a interiorização de estruturas gramaticais. Todos os alunos da turma leram os textos escolhidos, primeiro sozinhos durante a aula e, em seguida, em voz alta em casa. Depois, os textos foram lidos individualmente perante a turma, tendo sido escolhidos os dois melhores alunos para representação da turma no concurso que se realizava na biblioteca da escola.

A *Lesestunde* realizou-se somente na turma do 7º ano num período semanal de 45 minutos. Os alunos escolheram as suas leituras na biblioteca da escola e leram-nas de forma autónoma na sala de aula com auxílio de dicionários. Deviam ainda elaborar uma lista de vocabulário com pelo menos dez entradas novas por cada sessão. Nos últimos cinco a dez minutos da aula, era habitual um ou dois alunos resumirem o extrato do livro que tinham lido e, se for o caso, opinarem e responder a perguntas sobre o texto – o que pode oferecer uma boa base para desenvolver atos de fala e comunicação autênticos. Além disso, trata-se, na minha opinião, de uma boa atividade para criar hábitos de leitura e do uso de dicionários.

II.4. Estratégias para o desenvolvimento da produção oral

Fui despertado e sensibilizado para a importância da produção oral no âmbito do ensino das línguas (estrangeiras), especialmente para o ensino do alemão como língua estrangeira, pela participação num seminário/*workshop* na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa a 20 de Outubro 2006, orientado pelo Prof. Dr. Hermann Funk, da Universidade alemã de Jena. Neste seminário, o Prof. Dr. H. Funk sublinhava a importância tanto da compreensão oral como da produção oral para a interiorização de estruturas morfológicas e sintáticas, afirmando que tanto o ouvir como o falar apoiam – até mais do que a visualização – o processamento cognitivo e a interiorização de estruturas gramaticais; até o declamar ou o murmurar apoiariam a memorização. A *memória fonológica* memoriza estas estruturas e é utilizada aquando da produção oral para a confirmação e a comparação da correção gramatical com a base de dados existente (Funk, 2003: 2)¹.

Tudo isto aponta para a possibilidade de talvez não ser por acaso, que em alemão se fala em *Sprachgefühl* (uma espécie de intuição linguística) e também em português se diga que uma certa produção linguística “soa bem” ou não. O Prof. Dr. H. Funk referiu ainda a importância da memorização de estruturas-tipo e expressões fixas através da prática repetida e intensificada - técnica designada como automatização – para o aumento da fluência. Isto porque “o processo de produção oral é, em larga medida, um acesso automático aos conhecimentos linguísticos e só excecionalmente um processo produtivo cognitivo analítico.” (Funk, 2003: 1 – tradução minha).

A língua alemã é conhecida pela sua complexidade morfológica e sintática e são conhecidas as dificuldades dos estudantes em atingirem um certo nível de correção em relação às declinações e às estruturas sintáticas - especialmente ao nível da expressão oral (sobretudo no que diz respeito à colocação dos verbos nas frases subordinadas). Devido à sua importância para a progressiva proficiência na língua, a produção oral deve ser estimulada, através de exercícios comunicativos significativos. Mas é preciso ter em conta as especificidades da língua falada e as diferenças entre esta e a língua escrita. Antes de mais, o falante está sob uma maior pressão de execução sobretudo em relação ao tempo disponível. “A produção oral representa ... mesmo na língua materna, um processo psicolinguístico muito complexo” (Steinig e Huneke, 2002: 129 – tradução minha), em que é normal

¹ FUNK, Hermann. *Die Fertigkeit Sprechen im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Handout para A.P.P.A. 12. Nationaltagung 13.-15. Februar 2003 Porto (Congresso APPA – Associação Portuguesa de Professores de Alemão).

ocorrerem lapsos, hesitações, interrupções e outros erros de todo o género (Schatz, 2006: 91). Por isso, o professor deve demonstrar uma atitude tolerante e evitar a constante correção, encorajando os estudantes a não ter medo de errar (Schatz, 2006: 50). Tentei ter isso em conta na minha prática de ensino. Na produção oral livre em que o objetivo principal reside no melhoramento da fluência, maioritariamente utilizei técnicas de correção implícita, como o *Lehrerrecht*, i.e. no fim da produção do estudante resumia o que este disse, utilizando as formas correctas. Mas em exercícios mais fechados, a correção de erros foi maioritariamente realizada imediatamente a seguir à produção do erro pelo(a) estudante, pedindo que este repetisse a produção de forma correcta.

II.5. A prática de ensino de alemão

II.5.1. Introdução

Obviamente, o professor não se deve concentrar apenas numa das capacidades base, ignorando as outras, mas “promover a aquisição e desenvolvimento integrado” (Programa de Alemão do Ministério da Educação - LAPA, Carlos; Lúcia Silva MOTA, Margarida VILELA, 2001: 44), pois estas são interdependentes. Raramente surgem de forma isolada, mas em conjunto. Schatz (2006: 36) adverte para o facto de a compreensão oral e a produção oral estarem inseparavelmente ligadas. Estudos acerca da frequência do uso das capacidades de base no âmbito da língua materna demonstraram ser a compreensão oral a capacidade mais utilizada, seguida da compreensão escrita, da produção oral e, em última, da produção escrita, - numa relação de ocorrência de 8:7:4:2 (G. Evans, E. Pastor, 1972 citado em Neuner, 1996: 18). Por isso, como também afirma Neuner (1996: 18), a produção de textos não deve estar sempre no centro dos processos de ensino-aprendizagem. Com a orientação do ensino de línguas estrangeiras para o uso da língua fora do contexto escolar, coloca-se em primeiro plano a capacidade de extração de informação (tanto de textos orais como escritos). Ganha importância a qualidade dos textos que servem como ponto de partida para a produção linguística. Junta-se a esta capacidade de extração de informação ainda a compreensão audiovisual, com cada vez maior relevância no mundo mediático em que vivemos. Não devemos ignorar que os meios audiovisuais são os media privilegiados dos jovens e beneficiam de uma boa aceitação por

parte dos alunos. A sua utilização pode tornar-se num fator motivador, possibilitando simultaneamente o acesso a uma grande variedade de textos autênticos. Além disso, são muitas vezes o único ponto de contacto que os estudantes têm com a língua estrangeira (Neuner, 1996: 26).

Neuner (1996: 69) adverte ainda que a aquisição linguística não funciona por blocos. Os estudantes têm que ser conduzidos gradualmente, numa espécie de espiral, a um conhecimento crescente e a uma prática contínua e repetida de realizações comunicativas, oferecendo uma variedade de atividades e exercícios. A produção oral necessita de ser preparada e apoiada pelas outras capacidades base e outras técnicas que são descritas mais adiante. Ela foi muitas vezes a atividade final de sequências de exercícios que preparavam para esta finalidade. Seguidamente apresentarei uma descrição e reflexão sobre algumas das atividades letivas e sequências de exercícios que foram mais significativas para mim.

Tentei, sempre que possível, incluir tópicos de *Landeskunde* – e tirar partido da minha vivência na Alemanha e da condição de falante materno, também na produção de alguns textos escritos que serviram de base para algumas aulas. Os assuntos de *Landeskunde* foram, sempre que possível, tratados de forma a conduzir os alunos à produção oral de forma contrastiva e numa perspectiva intercultural, oferecendo assim aos alunos a oportunidade de os correlacionarem com os seus mundos vivenciais e com os hábitos dos seus contextos socioculturais.

II.5.2. Os primeiros passos

II.5.2.1. “Der Geburtstag”

A primeira unidade letiva no 5º ano, realizada em conjunto com a colega de estágio (numa tentativa de *teamteaching*), estava subordinada à temática do aniversário. O aniversário é, sobretudo para crianças desta faixa etária, um acontecimento muito importante e um assunto com associações muito positivas, que desperta imediatamente e de forma natural o seu interesse.

Os alunos apreenderam primeiro expressões para “dar os parabéns” e em seguida cantámos a primeira estrofe da canção de aniversário mais comum na Alemanha (cuja melodia é igual à portuguesa). Rampillon (1985: 99 – minha tradução), entre vários outros autores, advoga o uso de canções nos níveis principiantes. A memorização de canções é fácil pela “ocorrência simultânea de vários suportes mnemotécnicos: [a forma curta de] versos, a rima, o ritmo e eventualmente a música apoiam muito a memória”. Também Steinig e Huneke (2002: 221 - minha tradução) afirmam: “Cantar pode influenciar positivamente a atmosfera das aulas e a atitude das crianças em relação à língua estrangeira (...) permite a consolidação e o aumento do vocabulário (...) e de estruturas gramaticais e sintáticas”. Além disso, dar e cantar os parabéns representa atos comunicativos autênticos elementares. Os alunos leram ainda um texto escrito pelo estagiário (anexo 1) e posteriormente foram introduzidos os números ordinais com a função destes exprimirem as suas datas de nascimento. Os alunos reagiram com muito interesse à temática e envolveram-se com entusiasmo em todas as atividades propostas. O uso de canções foi para mim a descoberta de uma ferramenta a ter em conta no futuro, especialmente para a faixa etária em questão. Penso que o fato de os alunos conhecerem a melodia facilitou bastante o exercício. Ainda para mais, esta canção pode ser usada repetidas vezes sempre que um dos alunos fizer anos. Somente a duração de execução planificada, que levou o dobro do tempo previsto, foi um pequeno choque e alertou-nos para a necessidade de uma planificação mais “generosa”. A prática de *team teaching* não se revelou ideal para nós. Decidimos que seria algo a voltar a experimentar quando tivéssemos mais experiência.

II.5.2.2. “Das Abendbrot”

Na segunda unidade letiva, ainda lecionada em conjunto com a colega estagiária, desta vez no 7º ano, a temática escolhida focou o jantar tradicional nos países de expressão alemã incluindo pão e carnes frias, bebendo chá, água mineral ou leite. Levei pão preto (*Schwarzbrot*) e a orientadora, Dra. Helga Furtado, *Knäckebröt*, duas variedades de pão bastante conhecidas, para os alunos experimentarem.

A introdução de vocabulário foi feita através de uma apresentação “Powerpoint”. Primeiro mostrou-se imagens para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e depois foi pedido aos alunos para identificarem o que viram. Após as respostas dos alunos as designações corretas apareciam no ecrã. Criou-se rapidamente uma atmosfera competitiva lúdica de concurso mais informal. Schatz (2006: 50) aconselha, por vezes, permitir ambientes mais informais em que os alunos podem interromper e falar ao mesmo tempo. Verificou-se que neste ambiente estão mais dispostos a arriscar e demonstram menos medo de errar. Em seguida, os alunos leram um texto escrito pelo estagiário que continha o vocabulário ativo e preencheram um associograma no quadro interativo e na ficha de trabalho para fixação do vocabulário novo. Para terminar, falaram sobre o que eles próprios costumavam jantar.

Penso que o uso de imagens, mas sobretudo de exemplos reais pode fazer alguma diferença, tanto no despertar do interesse dos alunos para motivar a produção oral como na aquisição de vocabulário. Os alunos gostaram de experimentar o pão e reagiram com interesse ao tema. Aquando da produção oral, em que falaram sobre os seus próprios hábitos alimentares, demonstraram uma boa aquisição do vocabulário. Somente a utilização do quadro interativo não funcionou conforme planeado. Tivemos problemas com a calibração do quadro e a escrita demorou demasiado tempo, o que desconcentrou os alunos.

II.5.3. A minha turma: o 7º ano

Introdução

Após estas aulas lecionadas em conjunto com a colega de estágio, decidiu-se, por aconselhamento da professora orientadora Dra. Helga Furtado, atribuir a cada estagiário uma turma. Esta medida teve como objetivo permitir um melhor relacionamento e uma maior aproximação entre o estagiário e a turma. Foi-me atribuído o 7º ano.

Gostava de, no contexto da unidade temática descrito em seguida, refletir sobre algumas experiências que envolveram o uso de textos audiovisuais e do quadro interativo. No âmbito desta temática utilizei, de forma mais intensa, o quadro interativo e textos audiovisuais, misturados com textos escritos - tentando oferecer aos alunos uma maior variedade de textos e formas textuais, conforme sugerido por Neuner (1996: 25). Foi neste contexto que descobri algumas potencialidades e programas do quadro interativo, que se revelaram muito úteis. No âmbito desta unidade temática experimentei ainda a utilização de jogos didáticos.

II.5.3.1. “Das Wattenmeer”

A unidade temática seguinte estava dedicada ao tema do Mar do Norte e em especial ao *Wattenmeer*, uma zona intertidal de pouca profundidade (baixio), localizada na zona costeira do Mar do Norte, incluindo a Holanda, a Alemanha e a Dinamarca. É uma paisagem singular com características que não se encontram em Portugal, pouco conhecida em Portugal, e que faz parte do imaginário cultural da Alemanha (sobretudo do norte). Quando a maré está baixa o mar recua tanto que desaparece da vista e fica o *Watt*, que é a designação do tipo de terreno. É costume fazerem-se caminhadas no Watt quando está maré baixa. É paisagem natural protegida e foi declarada património natural da Humanidade em 2009 pela UNESCO.

II.5.3.2. A utilização de textos audiovisuais

Conforme indicado no plano de aula de 3.1.2011 (anexo 2) foi primeiro localizado o Mar do Norte num mapa afixado na parede da sala de aula. Brandi (1996: 95) recomenda o uso de informação geográfica e mapas no trabalho de preparação da compreensão de textos audiovisuais. Penso que este tipo de enquadramento ajuda a despertar o interesse dos alunos e tornar o material didático mais significativo.

Em seguida, foi introduzido vocabulário novo (alguns exemplos: *Die Gezeiten: Flut/Ebbe, Wattwanderung*) através da utilização do quadro interativo e de uma apresentação “Powerpoint”. Foram projetadas imagens da paisagem, de animais e outros seres vivos que se encontram no *Wattenmeer*. Alguns faziam parte dos conhecimentos gerais dos alunos e até se encontram no seu meio ambiente (exemplos: *Die Krabbe/Der Krebs, Muscheln, Der Seehund/Die Robbe*), outros eram específicos deste território (*Wattwurm, Austernfischer*). Considero que quando alguns dos itens são familiares aos alunos, verifica-se um aumento do seu interesse e ajuda a memorização do vocabulário novo.

Foi mostrado um curto filme introdutório com a duração de aproximadamente 3 minutos (hiperligação ver Anexo 2), com imagens muito apelativas e pouco texto (legendado) que contextualizou o conceito de património mundial natural. Depois os alunos leram um texto ilustrado do manual escolar² sobre o *Wattenmeer*, executando simultaneamente um exercício de correspondência entre o texto dividido em blocos e as ilustrações (ver anexo 3: LB S-40-41/1). Em seguida, os alunos viram um documentário produzido pela *Deutsche Welle*. O visionamento de ambos os filmes foi precedido por um trabalho de preparação para a compreensão global do texto audiovisual, que se traduziu na projecção de vocabulário passivo no quadro, a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e a introdução do vocabulário ativo.

Penso que a utilização de textos audiovisuais permite, como sugerido por Caroline Schouten-van Parreren, a introdução de vocabulário novo através de textos significativos e autênticos com mensagens que provocam emoções e criam ligações afetivas (Citado em Schatz, 2006: 67). Além disso, os textos audiovisuais são um bom veículo para trabalhar conteúdos socioculturais (*Landeskunde*) e as imagens parecem facilitar uma leitura de

² O manual escolar adaptado pela Escola Alemã para o ensino de *DaF* é “Das neue Deutschmobil” [o número 1 para o 5º ano (A1) e o número 3 para o 7º ano (B1)].

compreensão global, como sugerido por Brandi (1996: 37). Aliás, somente as imagens possibilitaram dar uma sensação aproximada da singularidade paisagística. Foi possível verificar o forte interesse dos alunos nos filmes e a utilização de meios audiovisuais comprovou ser um fator motivador. Durante o visionamento do filme estiveram muito concentrados, não se deixaram confundir pelo vocabulário que não conheciam e a rapidez do discurso dos intervenientes do segundo filme. Numa das aulas seguintes, os alunos demonstraram sucesso na apreensão do vocabulário pretendido aquando da execução da ficha de trabalho evidenciado no anexo 8. Penso que a mistura de textos audiovisuais com o texto escrito permite respeitar os vários estilos de aprendizagem e oferecer uma sequência de exercícios variada.

II.5.3.3. A utilização de um jogo para trabalhar a compreensão escrita

A aula seguinte (anexo 5) teve como objetivos continuar a trabalhar o texto lido na unidade letiva anterior e introduzir grupos verbais com preposições. Esta aula começou com um jogo “Der Große Preis” que testava e reforçava a compreensão do texto lido na aula anterior sobre o *Wattenmeer*, proporcionando aos alunos uma releitura deste texto através do jogo. O tabuleiro foi projetado no quadro interativo e uma das alunas agiu como moderadora (ver regras, tabuleiro e perguntas em anexo 4). O jogo teve uma boa adesão por parte dos alunos que se esforçaram muito. A utilização de jogos nos processos de ensino-aprendizagem traz muitos benefícios e constitui uma boa oportunidade para a produção oral (Schatz, 2006: 102). Jogos são formas de comunicação e aprendizagem autênticas; fomentam a interação social, criam um ambiente informal e de competição saudável e uma atmosfera dinâmica que motiva os alunos a participarem. Além disso, trata-se de uma atividade centrada no aluno que proporciona ao professor uma boa possibilidade de observação.

II.5.3.4. Aquisição de gramática de forma indutiva

O texto e o jogo já tinham introduzido o conteúdo gramatical “grupos verbais com preposições” através da sua incorporação no texto e em algumas das perguntas e respostas que a moderadora lera à turma. Após o jogo, os alunos executaram individualmente um exercício, juntando partes de frases relacionadas com os conteúdos do texto. Neste exercício, foram introduzidos os restantes verbos com preposições, dez no total (por

exemplo: *bestehen aus/gehören zu/sich ernähren von/jagen nach/warten auf*). Os verbos com preposições estavam evidenciados a negrito, chamando a atenção dos alunos para estas partes de frase. Corrigi o exercício, formulando perguntas com os pronomes interrogativos que seriam introduzidos em seguida, com um outro exercício do manual escolar e que os alunos executaram em pares (por exemplo: *woraus/wozu/etc.*). Neste exercício os alunos formulavam perguntas e as respectivas respostas, primeiro dialogando em pares e em seguida escrevendo-as nos seus cadernos. Em seguida, cada um dos pares colocou uma das perguntas por si elaboradas a toda a turma.

II.5.3.5. O uso do quadro interativo na revisão e consolidação de gramática

A aula terminou com a projeção, no quadro interativo, dos verbos com as preposições correspondentes a negrito, mais o pronome interrogativo “*wo*”. O estagiário pediu então aos alunos que formassem os respetivos pronomes interrogativos (“Fragewörter”) para os verbos e preposições projetados (escrevendo-os no quadro ao lado direito de “*wo +*”). Os alunos não demonstraram qualquer dificuldade em nomear os pronomes interrogativos correctamente assim como formular a regra e a exceção.

Na segunda hora os alunos realizaram um “*Minitest*” - uma espécie de pequeno teste de revisão. Os minitests constituem uma boa forma de consolidar, de rever a matéria e de a dividir em blocos mais pequenos. A nota não tem o peso de um teste, mas, como faz parte da avaliação, motiva os alunos a estudarem autonomamente. Foi um teste de duas páginas, concebido pela orientadora Dra. Helga Furtado, e corrigido e avaliado pelo estagiário. A primeira página foi de revisão de vocabulário, estando a primeira metade ligada ao complexo temático do meio ambiente e à poupança energética e a segunda metade ao complexo temático do Mar do Norte e o *Wattenmeer*. A segunda página destinava-se às frases subordinativas finais (“*Finalsätze*”), formadas por conjunções como “*anstatt...zu/dass*” ; “*ohne...zu/dass*”.

Numa aula seguinte (anexo 6), utilizei, pela primeira vez, o *Lesson Activity Toolkit* - um programa que permite a criação de aplicações interativas - para a revisão e a consolidação dos verbos com preposições e para a correção do *Minitest* (anexo 9). Numa primeira fase, os alunos viram os verbos, em grupos de cinco, com as respectivas preposições ocultadas por um quadrado preto que ao ser selecionado fica transparente e, assim, mostrava a preposição. Os alunos indicavam as preposições e os pronomes interrogativos que

consideravam ter correspondência, podendo controlar a correção das suas respostas. Em seguida, pedi aos alunos que repetissem a regra que estava igualmente ocultada. No fim, pedi para copiarem os verbos, preposições, pronomes interrogativos e a regra para os seus cadernos (ver página 1 do anexo 7). No seguimento desta atividade, os alunos fizeram um “quiz” em língua alemã (que elaborei utilizando o mesmo programa anteriormente referido), semelhante ao do programa televisivo “Quem quer ser milionário”; composto por cinco perguntas que tentavam misturar *Landeskunde* dos contextos alemão e português, incluindo alguns dos verbos apreendidos (ver página 2 do anexo 7). A correção do “Minitest” foi feita utilizando a mesma metodologia (ver página 3 do anexo 7). A regra estava também tapada, sendo destapada após a sua formulação pelos alunos. No fim desta aula foi projetado um pequeno filme sem texto sobre o fenómeno de maré cheia no *Wattenmeer*. Este tema ficou concluído no âmbito desta aula. Penso que esta sequência de exercícios proporcionou uma “abordagem dos conteúdos gramaticais de forma contextualizada, isto é, integrada na sequência das fases de progressão de uma aula orientada para a comunicação” e possibilitou “conduzir o processo de apropriação das regras gramaticais no sentido de incentivar os alunos a descobrirem por si próprios essas mesmas regras”, conforme aconselhado no Programa de Alemão do Ministério da Educação (2001: 60).

II.5.3.6. Das “Um...zu”-Spiel: um jogo didático para a automatização de estruturas frásicas de frases subordinativas finais

Neste contexto gostaria de referir um jogo que elaborei para uso em outra unidade letiva e que funcionou muito bem. Neste jogo cada aluno recebeu duas partes de duas frases diferentes (ver anexo 9). Um aluno lia à turma uma parte de frase e quem tinha a outra parte correspondente lia a sua parte. Agora, os dois alunos tentavam, em conjunto, formar uma frase subordinativa final utilizando as duas partes. Os alunos participaram muito bem e conseguiu-se criar um ambiente informal, como sugerido por Schatz (2006: 103), com espírito de jogo em que os alunos riam, se corrigiam uns aos outros e participavam com entusiasmo. Penso que se tratou de um exercício com as características recomendados por Bimmel, Kast e Neuner (2003: 106): “Die Struktur wird intensiv wiederholt, z.B. indem die Schüler sie in verschiedenen neuen Kombinationen verwenden. Die Übungen sind inhaltsbezogen“. Toda a turma esteve constantemente envolvida, atenta à construção e à correção das frases construídas.

II.5.4. “Wilhelm Tell” – a leitura extensiva

II.5.4.1. A minha primeira aula assistida pela orientadora da FCSH, a Professora Doutora Clarisse Costa Afonso

Esta aula (anexo 10) tinha como tema os Alpes e a Suíça e constituiu uma espécie de introdução à leitura extensiva. Também aqui tentei oferecer aos alunos uma variedade de textos e formas textuais. Comecei ativando os conhecimentos prévios dos alunos, passando depois para a introdução de vocabulário novo e para a ativação de conhecimentos gerais acerca dos Alpes, sempre apoiado por uma apresentação “Powerpoint”. A utilização de imagens e a sua projeção de forma interativa (conforme descrito na parte dedicada ao *Abendbrot*) comprovou, mais uma vez, ser um meio eficaz para a criação de um ambiente motivante para os alunos e um bom veículo para a introdução de vocabulário novo. Em seguida, projetei um mapa dos Alpes e entreguei aos alunos uma ficha de trabalho (anexo 11) para que com a ajuda do mapa preenchessem a tabela em grupos de dois. O exercício de preenchimento da tabela revelou-se um pouco mais complicado do que o previsto. O mapa continha demasiada informação e não era bem visível, para muitos dos alunos, a partir dos lugares em que se encontravam sentados. Para poderem ler e recolher as informações, muitos alunos tiveram de se deslocar para perto do quadro interativo, o que criou algumas dificuldades na leitura, pois uns tapavam a vista aos outros. Além do mais, a informação a recolher era vasta e bastante complexa (corresponder cidades, rios e montanhas a países), pelo que a execução deste exercício necessitaria também de mais tempo. Após a correção dos exercícios os alunos visionaram um filme sobre a Suíça e as suas paisagens, respondendo às perguntas de escolha múltipla da ficha de trabalho já distribuída. Os alunos resolveram este exercício de compreensão sem dificuldades. O filme cativou o interesse dos alunos e a utilização de textos audiovisuais comprovou, novamente, ser um fator motivador e um meio eficaz para a transmissão de conteúdos socioculturais (*Landeskunde*). Em seguida, os alunos leram um texto sobre a Suíça, executando depois um “quiz” em grupos de dois (anexo 12). No âmbito do “quiz” colocaram-se, bilateralmente, perguntas relacionadas com o texto, elaborando em conjunto as respetivas respostas escritas. Em seguida as suas perguntas foram colocadas à turma. Para terminar mostrei aos alunos um mapa da Suíça que indicava as línguas faladas nas diferentes zonas do país. Depois, apresentei vários exemplos áudio sobre a diversidade dialectal do alemão suíço. Como a aula foi assistida pela minha orientadora da faculdade, estava bastante mais

nervoso do que o habitual. Resumindo o *feedback* dado por ambas as minhas orientadoras: deveria ter estado mais descontraído; por vezes as minhas indicações de trabalho devieram ter sido mais simples; a minha correção de erros de produção oral foi boa; o material que tinha preparado e utilizado era bom e interessante e a tabela da ficha de trabalho poderia ter sido simplificada.

II.5.4.2. O texto literário como partida para a produção oral

Após as férias de Natal começou o trabalho com a leitura extensiva, uma adaptação da obra “Wilhelm Tell”, com ilustrações muito apelativas e de grande qualidade. O Ministério da Educação recomenda no Programa de Alemão o uso de leitura extensiva (obrigatório no 12º ano) pois:

permite (...) que os alunos interajam com o texto e se envolvam na sua interpretação de um modo muito pessoal (...) que desenvolvam os seus conhecimentos linguísticos de uma maneira diferente da habitual, na medida em que textos mais extensos permitem abordagens diversas e mais criativas (...) desenvolvam a **capacidade de observação** (na caracterização de personagens, por exemplo), os **sentidos críticos** (na avaliação de situações e procedimentos) e **estético** (pela apreensão da beleza ou originalidade da linguagem utilizada pelo autor).

(LAPA, Carlos; Lúcia Silva MOTA, Margarida VILELA, 2001: 44-45)

O livro inclui uma versão áudio do texto em suporte CD, o que permitiu trabalhar tanto com o texto escrito como com o texto oral. Trata-se de uma obra de referência da cultura germânica que, tal como os contos dos irmãos Grimm, é bastante conhecida fora dos contextos culturais estritamente germânicos, sendo mais conhecida em Portugal por Guilherme Tell. A obra relata uma lenda da cultura popular suíça associada ao mito da fundação da confederação helvética.

No âmbito da leitura da adaptação da obra “Wilhelm Tell” elaborei ainda um teste para hora e meia (anexo 16), efetuando também a correção e a avaliação. Após a leitura, os alunos escreveram e encenaram, sob orientação da professora e do estagiário, uma peça de teatro baseada no livro para participação no *Language Evening*.

Gostaria de descrever algumas das estratégias adotadas para trabalhar com o texto “Wilhelm Tell”. Recorri também ao texto escrito, mas sobretudo ao texto oral.

Experimentei a aplicação de várias tipologias e sequências de exercícios de produção oral. Uma atividade recorrente foi o resumo oral dos capítulos apoiado pela produção escrita. Na primeira aula que incidiu sobre o livro (anexo 13), preparei um resumo oral com apoio de uma ficha de exercícios (anexo 14). Os alunos executaram primeiro um exercício de consolidação do vocabulário ativo e outro de revisão das formas do imperativo. No fim, os alunos preencheram, em grupos de dois, uma grelha (exercício sugerido por Schatz, 2006: 139) que resumia o capítulo 2 e que continha uma coluna esquerda com algumas informações com a ordem cronológica dos acontecimentos. O trabalho de casa atribuído foi a elaboração de um resumo escrito. Na aula seguinte pedi aos alunos que resumissem oralmente o capítulo 2. A utilização da escrita para apoiar a produção oral, conforme referido por Neuner (1996: 19), foi um sucesso evidente. O resumo sem preparação exercita sobretudo a memória. O resumo apoiado na produção escrita possibilita que o aluno se concentre mais na sua produção oral e melhore a sua fluência. Schatz (2006: 139), fala em produção oral “estruturada” (*strukturierte Rede*), em que o objetivo não é “falar sem produzir erros”, mas de produzir um texto coerente. Outra técnica utilizada, numa das aulas seguintes (anexo 15), foi a dos alunos sublinharem, durante a leitura do texto as frases que considerassem mais importantes para os ajudar na elaboração de um resumo oral - conforme sugerido por vários autores como, por exemplo, Schatz (2006: 96) ou Neuner (1996: 22).

II.5.4.3. A expressão dramática no ensino de língua estrangeira

Concluída a leitura, os alunos, por sugestão nossa, decidiram elaborar uma peça de teatro baseada no respetivo livro para eventual participação no *Language Evening*.

Häussermann e Piepho (1996: 269-270) recomendam a expressão dramática por possibilitar o agir em conjunto, reforçando as ligações entre os alunos e as suas competências sociais. Além disso, a expressão dramática incorpora a gesticulação e a mímica, sensibilizando os alunos para estas componentes da comunicação e soltando-os - o que foi possível comprovar com esta experiência.

Os alunos tinham uma semana para escrever o texto. A participação no *Language Evening* não podia exceder os cinco minutos. Esta limitação de tempo até foi positiva porque ajudou a elaborar um texto relativamente curto (anexo 17). Após terem sido selecionados para a participação no *Language Evening*, os alunos tiveram uma semana e meia para ensaiar a peça. Os alunos reagiram com muito entusiasmo e muitos deles trouxeram o guarda-

roupa e os adereços. Apesar de, por vezes, os ensaios terem sido caóticos, a atuação correu muito bem. A peça teve bastante sucesso e recebemos críticas muito boas (ver filmagem em: <http://www.youtube.com/watch?v=my3N4rd2Jto>). Penso que o fato de o texto ter sido escrito pelos alunos teve várias vantagens. Primeiro, o texto estava naturalmente adequado aos seus conhecimentos linguísticos. Todos o entenderam e não se tratava de um corpo estranho com o qual tinham que batalhar. Segundo, penso que o fato de o texto ser uma criação deles ter levado a uma maior entrega por parte dos alunos e proporcionou aos alunos a possibilidade de aplicar os seus conhecimentos da língua alemã num contexto criativo.

Concluindo, a leitura extensiva “Wilhelm Tell” teve uma aceitação, por parte dos alunos, muito melhor do que o esperado. Tanto as raparigas como os rapazes reagiram com muito interesse ao texto. Através dos resumos os alunos ajudaram-se mutuamente a perceber melhor o texto. O texto motivou-os a participar nas aulas e a elaborar a peça de teatro, tendo-se verificado um aumento da coesão social e do sentimento de grupo. A utilização do texto oral e a peça de teatro ajudaram a reforçar a produção oral e a pronúncia.

II.5.5. A segunda aula assistida: die “Kettenzusammenfassung” – ou o resumo oral em cadeia

Gostaria de concluir o relato da minha prática letiva descrevendo um exercício que imaginei e em cuja experimentação centrei a minha segunda aula assistida. Utilizei um relato de uma experiência de sobrevivência de uma jovem alemã na selva. Dividi o texto em quatro excertos e preparei para cada excerto uma ficha de trabalho com perguntas. Agrupei os alunos em pares e distribuí a cada par um dos excertos e a ficha de trabalho correspondente (alguns pares receberam o mesmo excerto e ficha). Um dos alunos recebeu o excerto que tinha que ler e o outro a ficha com as perguntas. Após a leitura do excerto, o outro aluno colocou as perguntas ao seu colega e depois preencheu a ficha com base nas respostas obtidas. Tentei oferecer a possibilidade de diferenciação interna através da elaboração de fichas com diferentes níveis de dificuldade (ver anexos 19-22). Em seguida, a turma resumiu a história, cada par contribuindo com uma parte da informação. Os alunos conseguiram reconstituir os acontecimentos por completo. Ambas as minhas orientadoras comentaram, porém, que o resumo oral poderia ter sido mais exaustivo.

II.6. Aulas observadas

II.6.1. O curso preparatório

Conforme descrito anteriormente, é a frequência com sucesso do curso preparatório (*Vorkurs*) no 4º ano escolar, em regime de atividade para alunos externos, que possibilita o ingresso dos alunos portugueses no 5º ano da Escola Alemã. Estes alunos costumam frequentar até ao décimo ano as aulas de *DaF*, portanto, o mesmo tipo de alunos que nós acompanhámos na nossa prática letiva de alemão. A aula a que assisti trabalhou a vertente da interação oral. Os alunos perguntaram e deram informações básicas sobre si próprios. Isto foi exercitado através do uso de uma bola que os alunos lançavam uns aos outros, colocando e respondendo a estas perguntas. Era uma das primeiras aulas de alemão como língua estrangeira dos alunos onde alguns demonstravam muitas dificuldades na pronúncia das frases e confundiam a primeira e a terceira pessoa do singular, dizendo: «Ich hei**ßt**... wie hei**ße** du?». Mesmo após correção constante pela professora, corrigiam-se, mas mais tarde voltavam a produzir o mesmo erro. Steinig e Huneke (2002: 31-34) falam de um mecanismo específico de processamento linguístico. Acontece que determinadas estruturas ou são “ignoradas” até que o mecanismo de aquisição linguística os interioriza ou são absorvidas de uma forma interlinguística (*Lernersprache*) não correta, designadas como variantes de transição (*Übergangsvariante*) que fazem parte dos processos de aprendizagem. Penso que aqui se trata de variantes de transição que o professor deve abordar de forma tolerante. É importante a prática intensificada que cria a automatização, mas convém não insistir sempre no mesmo ato de fala e prosseguir de modo a não desmotivar os alunos pela constante correção. A partir de um certo momento, talvez tivesse sido bom experimentar a capacidade de autocorreção dos alunos, pois, a correção pelo professor não parecia surtir muito efeito. Os alunos estavam claramente concentrados no ato comunicativo e não conseguiam conjugar a correção com a fluência. Steinig e Huneke (2002: 200) recomendam a autocorreção por iniciativa própria por se assemelhar ao processo natural de aquisição linguístico. Além disso, a correção deveria ser circunscrita a determinadas fases do processo de ensino/aprendizagem. Neste caso, talvez se pudesse ter incluído uma fase de *drilling* (repetição em coro) em que, por exemplo, toda a turma enunciasse: «Ich hei**ße**...» e somente um respondia, enunciando a frase completa. Depois toda a turma poderia enunciar: «Wie hei**ßt** du?» e novamente somente um responderia.

II.6.2. Alemão para Matemática (DFU) – 5º ano turma DaF

Assisti a uma aula de alemão para Matemática lecionada à turma do 5º ano que acompanhámos na nossa prática letiva de *DaF*. Foi muito interessante, também por se tratar de uma vertente do ensino de alemão como língua estrangeira numa abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning), ou seja, de “Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdos”, a que ainda não tinha assistido. A aula começou com a professora indicando números (por exemplo 63 ou 200) a partir dos quais os alunos tinham que contar para trás ou para a frente. Em seguida, os alunos trabalharam em grupos de dois. Receberam fichas que continham números diferentes e que os alunos ditavam entre si. Após o ditado, os alunos controlavam os números que tinham escrito, consultando a ficha do colega. Foi ainda realizado um jogo em que a turma foi dividida em dois grupos que tinham de se posicionar à frente do quadro, cada um para um lado diferente. Cada aluno recebeu um cartão com um número. O jogo consistia na enunciação de números por parte da professora e o grupo que primeiro formasse o número certo ganhava um ponto. Este tipo de jogos ajuda ao processamento cognitivo e à automatização, e os alunos demonstraram ao longo do jogo um progresso qualitativo na formação dos números.

II.6.3. Alemão como segunda língua (DaZ) no 5º ano

Para terminar gostaria ainda de referir uma aula que assisti de Alemão como segunda língua (*DaZ*) no 5º ano. A turma já era maior que as de *DaF*, sendo composta por 19 alunos. O tema da aula era escrever cartas, oficiais e pessoais, e, neste contexto, a revisão dos pronomes pessoais das formas de tratamento por “tu” e “você”. Os alunos eram portugueses que frequentaram a Escola Alemã desde o jardim-de-infância. A *interlíngua* que os alunos falavam era muito curiosa. Esta apresentava bastantes erros e formas fragmentadas. Esperava encontrar um nível de alemão mais elevado - uma produção linguística mais simples, comparada com falantes nativos, mas com menos erros. Tendo a aula se centrada maioritariamente em exercícios escritos não foi possível desenvolver uma impressão mais aprofundada sobre esta matéria.

Capítulo III: O Ensino de inglês

III.1. Breve descrição das turmas, os seus professores e os contextos de atuação

III.1.1. As turmas de inglês

No âmbito da minha prática de ensino supervisionada acompanhei as aulas de inglês de duas turmas, uma do 7º ano e outra do 10º ano. Conforme referido anteriormente, as turmas de inglês, comparativamente com as de DaF, eram muito mais heterogêneas.

A turma do 7º ano era uma turma nova (como explicado anteriormente, os alunos de DaF são misturados, pela primeira vez, com os alunos de DaM e DaZ, no 7º ano), composta por 25 alunos - doze rapazes e treze raparigas. Os alunos ainda não tinham todas as aulas em conjunto. O inglês foi, porém, uma das disciplinas a que toda a turma assistiu em conjunto. Oito alunos tinham dupla nacionalidade, alemã e portuguesa e dois tinham dupla nacionalidade, alemã e outra nacionalidade. Seis alunos tinham nacionalidade alemã e nove a nacionalidade portuguesa.

A turma do 10ºano era composta por 21 alunos, onze rapazes e dez raparigas. Oito alunos eram de nacionalidade portuguesa, quatro alunos de nacionalidade alemã, quatro alunos de dupla nacionalidade, alemã e portuguesa e cinco de dupla nacionalidade, portuguesa e outra (dois suíços, uma brasileira, uma austríaca e uma estado-unidense). A língua mais falada entre os alunos era o português. O 10º ano é o primeiro ano em que os alunos têm todas as disciplinas do currículo alemão em conjunto e lecionadas em alemão. Neste ano escolar deixam de existir aulas de alemão como segunda língua ou como língua estrangeira. A turma toda passa a ter aulas de alemão como língua materna, o que cria algum desequilíbrio para os alunos que tinham anteriormente aulas de Alemão como língua estrangeira (situação aplicável a nove elementos da turma), implicando um aumento significativo do esforço com vista ao acompanhamento dos colegas de DaM.

Notou-se uma diminuição do entusiasmo dos alunos do 10º ano, comparado com a turma do 7º ano em relação ao modo como encaram a escola. Pude também confirmar, como Harmer refere (2007: 83) que os alunos desta faixa etária estão numa fase de acentuada procura de identidade e, por vezes, com problemas de auto-estima e muito mais sensíveis aos comentários negativos dos seus colegas.

III.1.2. A professora do 7º ano

Uta Göring era professora destacada do sistema de ensino alemão (ADLK) e estava na EAL há quatro anos. Além de inglês, lecionava música e participava em atividades extra-curriculares, organizando a oficina de música de câmara. Além de ensinar inglês e música, ocupou ainda a função de diretora de turma do 7ºA, tendo regressado à Alemanha no fim do ano lectivo.

III.1.3. O professor do 10º ano

Martin Bösser era igualmente professor destacado do sistema de ensino alemão (ADLK), estando há quatro anos na EAL. Lecionava inglês e História e era diretor de turma do 10º A. Além da atividade lectiva integrava o conselho de professores e fazia orientação profissional e vocacional.

III.1.4. A produção oral na minha prática de ensino de inglês

Como já referido na introdução a este relatório, o tema da produção oral desenvolvido no âmbito da minha prática de ensino de alemão, teve igualmente uma influência bastante acentuada na minha prática letiva de inglês. A importância desta temática foi confirmada no âmbito das minhas pesquisas sobre processos de aquisição e aprendizagem de línguas, tendo captado especial interesse devido a um fenómeno que me levou a dar uma atenção redobrada ao desenvolvimento desta capacidade: tanto eu como os professores orientadores observámos que havia um desequilíbrio nas competências linguísticas em ambas as turmas, tendo os alunos oriundos de contextos parcial ou exclusivamente alemães as competências de inglês menos desenvolvidas - sobretudo ao nível da fluência verbal e da pronúncia - em comparação com os alunos oriundos de contextos portugueses. Estas diferenças eram ainda mais acentuadas no 10º ano (embora também existissem alunos fracos oriundos de contextos portugueses) e motivo de alguma desmotivação. Foi possível constatar um fosso entre alguns alunos com competências linguísticas brilhantes e o resto da turma.

A exposição dos portugueses a programas televisivos e a filmes nas línguas originais (e sobretudo em língua inglesa), e legendados em português, e maior apoio extra-escolar (explicações e cursos de línguas) parecem ter uma influência decisiva neste fenómeno. No âmbito das pesquisas para a minha prática letiva de alemão e a temática da produção oral, descritas em II.5., deparei-me com a importância da compreensão oral para o desenvolvimento das outras capacidades de base. Conforme mencionado, estudos acerca da frequência do uso das capacidades de base no âmbito da língua materna demonstraram ser a compreensão oral a capacidade mais utilizada (G. Evans, E. Pastor, 1972 citado em Neuner, 1996: 18). Por isso, e também na tentativa de compensar as diferenças de exposição dos alunos alemães em relação aos alunos portugueses a textos orais e audiovisuais, dei, no âmbito da minha prática letiva e do desenvolvimento da temática do trabalho de projeto, algum enfoque à exposição a textos orais e audiovisuais em língua inglesa e a exercícios de compreensão oral. Para garantir um reforço da produção oral escolhi incluir apresentações orais nos trabalhos de projeto de ambas as turmas.

III.2. O trabalho de projeto

O trabalho de projeto não é uma metodologia nova³. Em muitos países tornou-se uma prática comum e parte integrante do ensino, por proporcionar a oportunidade de integrar e desenvolver um vasto leque de competências (Harmer 2007: 278-9). Tem sido aplicado em múltiplas disciplinas, de forma interdisciplinar e até extra-disciplinar.

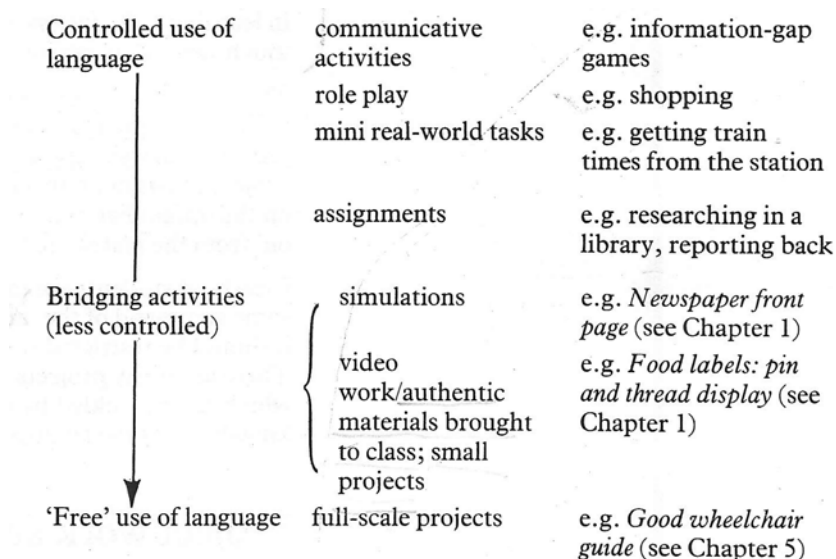
Nos países germânicos o trabalho de projeto é sobretudo abordado numa perspetiva de ensino orientado para o projeto (“Projektunterricht”). Como refere a publicação orientadora e portaria do Ministério da Educação, Ciência e Cultura austríaco (2001: 15) na parte dedicada à definição do conceito, devido à sua complexidade, o conceito de ensino orientado para o trabalho de projeto é difícil de delimitar e definir em poucas palavras, não existindo na literatura especializada moderna uma definição simples e universalmente válida, sendo descrito por muitos autores através de determinadas características ou passos específicos de execução.

No prefácio ao número especial da revista *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch - Offener Unterricht: Projekte* (1999: 3) os seus editores Werner Kieweg, Ute Rampillon e Helmut Reisener posicionam o trabalho de projeto na linha do ensino aberto (*Offener Unterricht*), afirmando que o ensino orientado para o projeto, antes de uma metodologia, ser resultado de convicções pedagógicas de base que apontam para um novo entendimento dos processos de ensino-aprendizagem que, entre outros, desenvolvem a aprendizagem autónoma, a aprendizagem integrativa de competências sociais, o ensino orientado para a ação e a autenticidade dos atos de aprendizagem.

Kieweg (1999: 18) distingue entre *Projektunterricht* – conceito de ensino-aprendizagem caracterizado pela autodeterminação e a execução autónoma; *Projektbezogener Fachunterricht* – ensino de uma determinada disciplina realizado segundo os princípios do ensino orientado para o trabalho de projeto; *Fachbezogenes Unterrichtsprojekt* – o trabalho de projeto realizado no âmbito das atividades letivas de uma determinada disciplina curricular; e *Projektwoche* – semana de trabalho de projeto: uma atividade já estabelecida em muitas escolas alemãs em que durante uma semana cada turma realiza um projeto que apresenta no final à comunidade escolar.

³ Kieweg (1999: 4) refere John Dewey (1859-1952) e William Heard Kilpatrick (1871-1965), do movimento da educação progressiva, como os precursores mais notáveis.

No seu livro, *Project Work*, Diana Fried-Booth (1997: 6-7) distingue entre *full-scale projects* e *motivating* ou *bridging activities* (que também possam incluir *small projects*). Ela afirma que “motivating activities are restricted to the classroom, while project work is extended beyond the classroom”⁴. Além disso, apresenta ainda como critérios de diferenciação entre *motivating* ou *bridging activities* e *full-scale projects*: “the simplicity or complexity of each activity and (to) the level of linguistic control” (ver gráfico seguinte). Mais adiante, porém, Fried-Booth simplifica as suas definições referindo-se a um projeto simplesmente como: “an extended language activity” (1997: 28).



Fried-Booth (1997: 9-10) propõe ainda um esquema de oito fases de desenvolvimento de um projeto, sendo estas naturalmente passíveis de adaptação às necessidades de cada projeto. Estas oito fases são: 1. Stimulus; 2. Definition of the project objective; 3. Practice of language skills; 4. Design of written materials; 5. Group activities; 6. Collating information; 7. Organization of materials e 8. Final presentation.

Hutchinson (2001: 10) define um projeto como “an extended piece of work on a particular topic where the content and the presentation are determined principally by the learners” e afirma que: “project work is a highly adaptable methodology. It can be used at every level from the absolute beginner to advanced and with all ages” existindo “a wide range of possible project activities”.

⁴ Penso que seria importante referir que a maioria dos projetos descritos no seu livro foi executada em países de língua inglesa e destina-se a alunos adolescentes e mais velhos.

Todos os autores supracitados convergem na classificação do trabalho de projeto como uma metodologia adaptável e mencionam como suas características essenciais: a autenticidade da linguagem utilizada e da tarefa, o seu fator motivador, o ensino centrado no aluno, o desenvolvimento de competências de cooperação e aprendizagem autónoma e o desenvolvimento integrado de outras competências, nomeadamente as competências sociais.

Também o Ministério da Educação português recomenda no seu programa de inglês - nível de continuação nos 10.º, 11.º e 12.º anos, “metodologias ativas centradas na pesquisa e no trabalho colaborativo”, insistindo na prática de trabalho de projeto “de modo a favorecer o desenvolvimento de atitudes e comportamentos autónomos do aluno” (2003: 41). O programa de inglês para o 3º ciclo reforça esta recomendação, salientando

[...] que a organização do trabalho na sala de aula deve compreender também o trabalho de projeto, que assume uma importância relevante no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: não só proporciona aos alunos oportunidades para a realização de atividades onde se jogam múltiplas competências, se reciclam conhecimentos num contexto relativamente natural, como constitui uma extensão lógica de atividades de transferência das aprendizagens

(Ministério da Educação, 1997: 62)

Fried-Booth (1997: 5) lembra ainda que “often there is a gap between the language the students are taught and the language they in fact require. It is this gap that project work can help to bridge” e lembra ainda a importância da motivação e do envolvimento do aluno para o sucesso da aprendizagem: “The more fully the student is involved in an exercise, the more likely he or she is to see the work through to the end, and to benefit from it”. Esta autora especifica as suas razões, estando de acordo com as recomendações do Ministério da Educação português:

the students often reach a plateau, from which there is little incentive to move on. It is at this crucial point in learning – *the intermediate level* – that project work can offer the much-needed incentive. The motivation lies in the project itself. The student is – at last – offered the opportunity of using the language skills already acquired, in a situation which is new, challenging and real. The project draws not only on the familiar and the predictable, but also on the unfamiliar and the unpredictable. This is the incentive to ‘go on’ from the plateau to the next slope

(Fried-Booth, 1986: 8)

III.2.1. Abordagem ao trabalho de projeto

Decidi, conforme Kieweg (1999: 19) aconselha a professores sem ou com pouca experiência no trabalho de projeto, executar projetos simples. Também Hutchinson (2001: 16) recomenda: “Start with concrete small-scale activities”.

Os trabalhos de projeto foram desenvolvidos no âmbito de unidades letivas baseados em manuais escolares e inspirados nos temas oferecidos por estes, mas tentei oferecer aos alunos alguma liberdade de escolha dentro do tema estabelecido, como recomenda Fried-Booth (1997:44).

No caso do 7º ano, experimentei desenvolver o projeto no fim do bloco letivo, como recomendado por Hutchinson (1999: 17) – também devido ao item grammatical, a voz passiva, associado: “Project work works best when it comes at the end of a chapter or unit. In this way you teach and practise the language in the unit that the students will need to express their ideas in their project”, mas avisando ao mesmo tempo: “bear in mind that you can’t anticipate all the language the learners will need. Nor do you need to. A lot of language learning goes on during the actual project work itself, as students ... develop skills of looking for words they do not know or alternative ways of expressing what they want to say”.

No 10º ano o trabalho de projeto foi iniciado logo desde o início do bloco letivo e dividido em dois momentos principais. O primeiro momento esteve centrado na preparação de apresentações orais pelos alunos. A segunda parte visou a preparação da participação da turma numa conferência organizada pela Escola Alemã de Lisboa proferida em língua inglesa e relacionada com a temática abordada.

Ambos os projetos foram concetualizados tendo como um dos objetivos principais o desenvolvimento da produção oral, através de apresentações orais apoiadas por apresentações “Powerpoint” (PPP). Além disso, os alunos deviam desenvolver as suas capacidades de pesquisa e de trabalho autónomo e em grupo.

Efetuei a correção de erros durante as apresentações orais, conforme Harmer (2007: 142-6), relativamente ao que considera uma atividade comunicativa cujo objetivo principal seria melhorar a fluência. Tentei somente assinalar alguns erros após a produção, usando a reformulação, fazendo perguntas acerca dos conteúdos - o que Harmer designa de “gentle correction” – e não interrompendo os alunos durante a produção oral:

during communicative activities ... teachers should not interrupt students in mid-flow to point out a grammatical, lexical or pronunciation error Part of the value of such activities lies in the various attempts that students have to make to get their meaning across; processing language for communication is ... the best way of processing language for acquisition. Teacher intervention in such circumstances can raise stress levels and stop the acquisition process. (143)

Sobre esta matéria Hutchinson (2001: 18) afirma ainda: “project work encourages a focus on fluency” e defende em relação ao tratamento de erros no âmbito de trabalho de projeto:

Projects are real communication. When we communicate, we do the best we can with what we know, and because we usually concentrate on getting the meaning right, errors in form will naturally occur. It's a normal part of using and learning a language. Students invest a lot of themselves in a project and so they will usually make every effort to do their best work There will be plenty of opportunities to evaluate accuracy in other parts of the language programme.

Alias, Hutchinson defende uma avaliação mais abrangente que inclui critérios extralinguísticos (2001: 18): “language is only a part of the total project ... credit must be given for the overall impact of the project ... and most of all the effort that has gone into its production. ... a wide-ranging ‘profile’ kind of assessment that evaluates the whole project is needed”.

Em relação ao meu papel como professor, tentei em ambas as turmas, conforme Fried-Booth recomenda, assumir um papel de conselheiro e de coordenador; estar presente, mas deixar na execução a iniciativa sobretudo aos alunos e esperar ser abordado por eles: “the more passive you appear to be, the more successful the project” (1986: 38-9) – o que me parece ter funcionado muito bem e demonstrou que os alunos eram de fato capaz de trabalhar de forma bastante autónoma.

III.3. A prática de ensino de inglês

III.3.1. Os primeiros passos: início da prática letiva na turma do 7º Ano

O estágio começou no início do ano letivo, a 1 de setembro, começando a prática letiva na turma do sétimo ano, e passando depois para o ensino da turma do décimo ano. Para permitir um primeiro contato com os alunos e a prática de ensino, desenvolvemos, ao fim da primeira unidade, jogos didáticos e outro material para revisões. Desenvolvi uma variante do *ladder game*, utilizando um *photocopiable* (uma atividade fotocopiável) do livro *Children's Games* de Maria Toth (1998: 58) para revisão do *simple past* e do *present perfect*. Maria Toth (1998: 6) refere que através de jogos a aprendizagem linguística se realiza num contexto diretamente relacionado com o mundo vivencial das crianças.

Tentei promover a diferenciação interna, oferecendo, conforme recomendado por Harmer (2007: 128), exercícios gramaticais de três níveis de dificuldade, criando três grupos de perguntas opcionais (anexo 23), o que me parece ter funcionado muito bem. Observei que os alunos aplicavam esta diferenciação de forma imediata e sem comentários negativos em relação às diferenças de níveis dos seus pares.

A prática de ensino, propriamente dita, iniciou-se em outubro de 2010 na turma do sétimo ano. Dividimos a unidade 2 do manual escolar, *English G 2000 A3* (Schwarz, 1999). Gostaria de relatar, a título de exemplo, a primeira aula (anexo 24) para em seguida me concentrar na descrição da execução do tema escolhido “Trabalho de projeto no ensino de inglês” e na reflexão da sua aplicação nas minhas aulas.

A temática da unidade 2, do manual escolar, que eu trabalhei era o desporto. Comecei com uma atividade que combinava características de *listening activity* e *total physical response* e que consistia na execução de uma atividade de exercício físico através de instruções transmitidas por um texto oral (“Couch Potatoes Sport Activity”). O Programa de inglês do Ministério da Educação para o 3º ciclo (1997: 7) integra nas suas finalidades, entre outros, “promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafetivas, estético-culturais e psicomotoras“. Relativamente a esta matéria outros autores, como Harmer e Susan Halliwell (citado em Harmer, 2007: 83) também recomendam o envolvimento dos alunos em atividades físicas. Uma aluna e eu servimos de instrutores. Estava bastante reticente em fazer este exercício, pois não sou muito desportivo, e pensava que os alunos não iriam levá-lo a sério, mas a execução resultou

muito bem. Os alunos pareceram bastante surpreendidos com esta atividade, mas após alguns sorrisos iniciais todos participavam com bastante mais entusiasmo do que esperado. Pareceu-me uma atividade muito apropriada no contexto do tema e da faixa etária da turma. Posteriormente, com o objetivo de desenvolver as competências de interação comunicativa e social, os alunos trabalharam a interação e a produção oral em pares, entrevistando-se sobre os seus interesses e hábitos de prática desportiva. Esta atividade foi apoiada pela utilização de uma ficha por mim elaborada (anexo 25). Em seguida resumiram à turma os interesses dos seus colegas. Pude confirmar, como Harmer (2007: 82) refere, que alunos desta faixa etária gostam de falar sobre eles próprios, de atividades baseados em diálogos, e de colocar e responder a perguntas. No âmbito desta atividade, juntei os pares, tentando misturar rapazes e raparigas. Quando se cria novos grupos, diferentes daqueles que os próprios alunos estabeleceram, verifica-se inicialmente alguma resistência, que eu diria “instintiva” em relação ao desconhecido. Esta resistência, de acordo com a minha experiência, pode ser ultrapassada com alguma insistência por parte do professor. Mas como estávamos no início do ano e alguns dos alunos não se conheciam, os grupos ainda não estavam muito estabelecidos e havia interesse em se conhecerem uns aos outros e este processo não se revelou particularmente difícil.

Os alunos responderam ainda a um questionário do livro que visava a sua auto-avaliação em termos de prática desportiva. Em seguida, executaram outro exercício de compreensão oral do manual escolar que consistia em ouvir alguns excertos de relatos desportivos e descobrir a que desportos se referiram. A aula terminou com um exercício escrito de trabalho de consolidação de vocabulário em forma de “palavras cruzadas”. Este último bloco de atividades foi executado individualmente. Foi possível constatar como a nossa professora orientadora, Uta Göring, recomendava, que misturar fases de atividades mais comunicativas e “barulhentas” com fases de trabalho mais silenciosos para acalmar os alunos ajudar a proporcionar a concentração necessária à consolidação da matéria. Não tinha a noção da importância da temática do desporto para esta faixa etária e por conseguinte da pertinência do seu desenvolvimento. Pois a aprendizagem a aprendizagem configura-se para os alunos “tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem diretamente com as ... [suas] vivências e [os seus] interesses” (Programa de inglês do Ministério da Educação para o 3º ciclo, 1997: 61)

III.3.2. O trabalho de projeto com o 7º ano

O trabalho de projeto a desenvolver com o 7º ano foi executado no âmbito da unidade 4 do manual escolar que, conforme combinado com a professora orientadora, Uta Göring, foi lecionada de forma consecutiva. Esta unidade tinha como tema a metrópole Londres. Os textos do manual escolar descreviam a viagem escolar de uma escola inglesa de Chester a esta cidade e a algumas das suas atrações turísticas. O conteúdo gramatical proposto era a voz passiva. Decidi, conforme sugerido por Hutchinson, incluir o trabalho de projeto no fim da unidade e assim, oferecer aos alunos uma sequência progressiva lógica: primeiro abordar Londres e neste contexto introduzir a voz passiva, depois através do trabalho de projeto consolidar e aplicar estes e outros conhecimentos. A minha ideia foi o desenvolvimento de guias de cidade para Londres, Lisboa ou Berlim. Tinha entregue uma proposta à professora orientadora Uta Göring que serviu de base para o desenvolvimento do projeto (anexo 26). Queria, além dos conteúdos socioculturais propostos pelo manual escolar, promover o encontro luso-alemão numa perspetiva intercultural - pelas características da turma e as especificidades da Escola Alemã anteriormente descritas. Também Hutchinson (1999: 12) recomenda o trabalho de projeto para este propósito:

It is widely recognized that one of the most important benefits of learning a foreign language is the opportunity to learn about other cultures. However, it is important ... that this is not a one-way-flow. The purpose of learning a foreign language is to make communication between two cultures possible. It should also be a means of telling the world about your own culture. Project work helps to create this approach.

Neste enquadramento, a professora orientadora informou-me que alguns alunos já tinham estado em Londres e que os alunos portugueses de DaF tinham feito uma viagem de turma a Berlim no ano anterior. Outros alunos, sobretudo os alemães não conheciam bem Lisboa. Isso permitiria aos alunos aplicar e partilhar os seus conhecimentos adquiridos fora do contexto da escola e a elaboração de guias permitiria, pela especificidade dos textos a produzir, a possibilidade de aplicar de forma autêntica a voz passiva.

III.3.2.1. Londres e a preparação para o trabalho de projeto

Comecei a primeira aula como “*Stimulus*” (anexo 27), ativando os conhecimentos prévios dos alunos sobre Londres através de uma conversa informal. Em seguida, utilizando uma apresentação para o Smartboard que tinha elaborado (excerto: anexo 28), os alunos efetuaram um pequeno “quiz” interativo (como os mencionados na parte relativa à minha prática letiva do alemão), numa abordagem contrastiva, de conhecimentos de cultura geral sobre as cidades de Lisboa e Londres, com uma das alunas a assumir o papel de moderadora. Estes “quizes” revelaram-se, mais uma vez, uma boa ferramenta para provocar o envolvimento de toda a turma na ativação e na apresentação de conhecimentos gerais. Além disso, penso que o aumento dos conhecimentos gerais sobre um determinado assunto pode criar um enquadramento que motiva os alunos a aprofundar os seus conhecimentos e abordá-los e exprimir-se sobre eles em língua estrangeira. Depois foram projetadas imagens de monumentos e outras atrações turísticas de Londres com legendas ocultadas por um quadrado preto. Esta atividade serviu de trabalho de preparação para um exercício de compreensão oral que simulava uma visita guiada pelo rio Thames e uma ficha de trabalho elaborada por mim (anexo 29). Para terminar, os alunos localizaram as atrações turísticas mencionadas no texto oral num mapa de Londres projetado no quadro interativo. Em seguida, foi realizado um primeiro “Practice of language skills”. Na unidade lectiva seguinte (anexo 30), os alunos começaram a ler os textos do manual escolar que descreviam uma visita de uma turma inglesa a Londres. Partindo deste contexto procurei explorar a voz passiva. Como suporte elaborei uma apresentação para o Smartboard (anexo 31). O trabalho gramatical foi continuado faseadamente e paralelamente a outras atividades, durante uma semana, tendo sido introduzidas mais formas de voz passiva (*future* e *presente perfect*). Dois dias antes de os alunos partirem para uma viagem de turma - foi ainda realizado um minitest, elaborado e corrigido por mim (anexo 32).

III.3.2.2. As apresentações orais

Para iniciar o trabalho de projeto propriamente dito e a “Definition of the project objective”, elaborei uma apresentação Smartboard (anexo 33) através da qual propus e expliquei aos alunos a minha ideia do trabalho de projeto. Após votação positiva a favor do

trabalho de projeto dos alunos comecei por ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de guias e dando algumas orientações acerca de como elaborar os guias e dos possíveis tópicos a incluir. Preparei também o exemplo de uma apresentação “Powerpoint” que mostrei aos alunos. Em seguida, os alunos formaram de forma autónoma os grupos e escolheram as cidades e os assuntos a desenvolver. Facultei uma lista com possíveis assuntos a tratar como apoio. Não intervim na formação dos grupos. Foi visível o entusiasmo que o processo de auto-organização provocou nos alunos. Felizmente (sem a minha intervenção) o grupo maior composto por 11 alunos, escolheu Lisboa, 7 escolheram Berlim e 6 Londres. Para Londres formou-se um grupo unicamente composto por portugueses (rapazes e raparigas), alunos DaF, dos quais alguns já tinham estado em Londres, O grupo de Lisboa foi composto por alunos alemães e luso-alemães e o grupo de Berlim por alunos portugueses, alemães e luso-alemães.

Antes de irmos para a sala de computadores e os alunos começarem as suas pesquisas, entreguei aos alunos um *handout* com os possíveis passos a seguir, os elementos dos grupos e os assuntos que cada um decidiu desenvolver. Facultei igualmente uma lista com alguns possíveis *links* por explorar. Estava previsto o “Design of written material” na forma de elaboração de um texto individual escrito, mas os alunos quiseram logo elaborar as apresentações PPP no computador. Os textos escritos deveriam servir sobretudo para uma eventual extensão do projeto. Como o objetivo principal era o desenvolvimento das capacidades de produção oral através de apresentações orais, decidi conforme Fried-Booth (1997: 29) recomenda quando a iniciativa do trabalho de projeto parte do professor: “remain flexible to the group’s response to the idea”.

Os alunos finalizaram as suas apresentações “Powerpoint” (que deviam conter imagens e somente notas como apoio à produção oral - ver exemplos em anexo 34), trabalhando em pequenos subgrupos de dois ou três, por fim, decidindo nos grupos o alinhamento das apresentações (a única obrigatoriedade tinha sido uma introdução de carácter geral incluindo alguns dados estatísticos e históricos sobre as cidades). Criou-se um bom ambiente de trabalho de entreajuda e os alunos estavam cada vez mais calmos e concentrados nas suas apresentações. Não se verificaram tempos mortos, porque os alunos que já tinham acabado as suas PPP, ajudaram os seus colegas, treinaram as suas apresentações orais ou foram ver o trabalho dos outros. Antes das apresentações corrigi as PPP.

Para a avaliação das apresentações orais elaborei uma ficha de avaliação (anexo 36). Dividi os critérios de avaliação em quatro grupos. Além de critérios como a fluência e a correção,

avalei as capacidades de apresentação e de falar livremente, a qualidade dos conteúdos e das pesquisas desenvolvidas e a qualidade gráfica e de organização da informação das apresentações “Powerpoint”. A avaliação foi feita numa escala de – – / – / 0 / + / ++ (sendo – – mais negativo e ++ mais positivo). Pedi à minha colega de estágio que também efetuasse uma avaliação. Após termos feito separadamente as avaliações, reunímos. Foi positivo ter uma segunda opinião. Foram as primeiras apresentações dos alunos e alguns obviamente demonstraram sinais de nervosismo que afectaram a sua produção, tanto na fluência como na correção linguística, e alguns poucos apoiaram-se em textos escritos, mas em resumo ficámos (eu e a minha colega de estágio) muito surpreendidos pelo bom desempenho de muitos dos alunos. A grande maioria dos alunos demonstrou ser capaz de produzir suportes “Powerpoint” apelativos e com informação relevante e de falar de forma livre, exprimindo-se através de frases simples e sem recurso a textos escritos. Os alunos obtiveram bons resultados, tendo a média da turma sido de *bom* (2,4). Surpreendentemente, a mais cativante apresentação foi feita por uma aluna de origem alemã normalmente com capacidades de produção oral e, de uma forma geral, competências linguísticas bastante reduzidas.

Entre as apresentações os alunos executaram como trabalho de casa uma ficha com trabalho de vocabulário, traduzindo alguns termos mais frequentes. A seguir às apresentações executaram uma ficha de trabalho de vocabulário e de pronunciação e outra com perguntas relativas às apresentações (anexo 35). Ainda elaborei (anexo 37) e corriji um teste para o 7º ano – em que houve várias alusões positivas dos alunos no exercício de produção escrita, contendo pedidos de mais trabalho de projetos e apresentações.

III.4. A prática letiva no 10º Ano

O bloco de aulas no qual desenvolvi o trabalho de projeto com o 10º ano abordava o tema “Science and Technology”. Tive conhecimento da realização de uma vídeo-conferência, organizada pelo professor orientador Martin Bösser, para as turmas do 11º ano entre a Escola Alemã e o *Hiroshima Peace Memorial Museum*, contando com a participação de uma sobrevivente dos bombardeamentos de *Hiroshima*. Considerei que esta conferência seria uma oportunidade única para enriquecer as atividades por mim planeadas e que poderia ser um fator importante de motivação. Fried-Booth (1997: 14) afirma que: “intermediate level upwards respond well to a situation which pitches them into a real language environment. They appreciate the confidence placed in them by the teacher”. Por isso, decidi - após a turma ter expresso, por larga maioria, a sua vontade de participar – mudar a minha planificação inicial e incluir a conferência na minha prática letiva dividindo-a em duas partes.

A primeira parte constituía uma introdução à temática geral e uma abordagem ao desenvolvimento tecnológico numa perspetiva crítica. Como parte do trabalho de projeto os alunos deviam desenvolver as suas próprias pesquisas na área temática e apresentá-las à turma sob forma de apresentações orais. A segunda parte estava centrada na participação dos alunos na conferência sobre Hiroshima, abordando questões éticas que a ciência e a tecnologia levantam.

III.4.1. Início da atividade letiva e enquadramento do trabalho de projeto

Como “*Stimulus*” para o trabalho de projeto comecei a aula (anexo 38) com uma atividade de produção oral baseada num curto documentário sobre Galileo Galilei (que também serviria para enquadramento conceptual e histórico do conceito de ciência moderna). Durante o filme os alunos deveriam tomar notas para em seguida elaborarem, em pares, as respostas às três perguntas contidas na ficha de trabalho (anexo 39)⁵.

⁵ As instruções das fichas de trabalho foram elaboradas com base em documentos de referência alemães, fornecidos pelo professor orientador Martin Bösser, com vocabulário de instrução específico - designado em alemão de “operadores” (indicados e explicados no fim das folhas). Elaborei ainda um “*Erwartungshorizont*” - respostas espectáveis, o que se revelou muito útil para ajudar a ajustar a abordagem ao texto, sobretudo para uma análise textual mais aprofundado.

O trabalho com este texto audiovisual funcionou muito bem. Os alunos conseguiram descrever de forma clara a “Law of the falling bodies” e as características das ciências exatas modernas. Os alunos tinham trabalhado sobre estas leis nas aulas de física - o que certamente apoiou a compreensão do texto - e esta “articulação de conhecimentos de diversas disciplinas”, como recomenda o Ministério da Educação (2003: 41), provou também motivar a participação de alunos com competência linguística mais fraca. Hutchinson (2001: 13) também afirma: “students should have the opportunity to use the knowledge they gain in other subjects in the English class”. A conversa que surgiu do âmbito dos comentários pedidos pela pergunta 3 foi muito participada e os alunos demonstraram vontade de debater temas mais polémicos. O professor orientador ficou muito surpreendido positivamente pelas participações dos alunos. Em seguida, os alunos leram um texto do manual escolar (anexo 40) que abordou a diferença entre ciência e tecnologia e problematizou ainda algumas questões éticas associadas, convidando a uma abordagem mais crítica do tema a desenvolver, já com referências à bomba atômica.

III.4.2. O trabalho de projeto – a primeira parte: as apresentações orais

Na segunda hora começou o trabalho de projeto. Os alunos deviam escolher um(a) cientista ou uma instituição científica sobre o(a) qual iriam desenvolver as suas pesquisas e as apresentações (que deviam incluir dados biográficos, informação sobre a educação, áreas de investigação e invenções desenvolvidas). Os alunos trabalharam em pares ou grupos de três e começaram as suas pesquisas. Como no 7º ano, a apresentação “Powerpoint” deveria somente conter imagens e notas, de forma a apoiar a sua produção oral.

Utilizei para a avaliação das apresentações uma ficha avaliativa com os mesmos critérios aplicados ao 7º ano. Os resultados alcançados também formaram uma média de *bom* (2,5), mas também devido a algumas prestações *muito bons* (ver página 1 do anexo 43) e o esforço complementar (um grupo escolheu completar a sua apresentação sobre Albert Einstein com uma entrevista fictícia) e extra-linguístico de alguns alunos (na elaboração das apresentações “Powerpoint” – ver página 2 do anexo 43). Senti os alunos do 10º ano, de uma forma geral, mais sensíveis à exposição que resultou das apresentações orais (que para alguns era bastante maior do que era habitual nas aulas de inglês).

No âmbito do primeiro bloco foi ainda trabalhado um texto do manual escolar, “From Calculator to Typewriter” de Douglas Adams [excerto de um artigo no *The Independent on*

Sunday de 19 de março 2000 (Schwarz, ed., 2003: 56-57)] que resumia com um tom humorístico a história do desenvolvimento do computador, desde o ábaco até os dias de hoje. Para a última atividade do primeiro bloco letivo (anexo 42) utilizei um dossiê temático, “The 50 Best Inventions of the Year 2010”, da revista *TIME* (Special double issue, novembro 2010 e fiz uma seleção de algumas invenções recentes e até bastante insólitas (exemplos em anexo 41).

III.4.3. O trabalho de projeto – a segunda parte: a participação na conferência

III.4.3.1. Preparação para a participação na conferência com Hiroshima

O segundo bloco estava orientado para a participação dos alunos na vídeo-conferência entre a Escola Alemã e o *Hiroshima Peace Memorial Museum*. De forma a provocar “intellectual activity by helping them to become aware of contrasting ideas and concepts” - como recomenda Harmer (2007: 84) - abrindo o leque de perspectivas e promover uma reflexão crítica, apresentei aos alunos dois textos.

Iniciei com excertos de um texto audiovisual - o documentário dramatizado da BBC “Hiroshima”, realizado por Paul Wilmschurst em 2004. Estes excertos descreviam o desenvolvimento e o funcionamento da bomba atômica, e os argumentos do ponto de vista dos Estados Unidos que levaram ao seu uso contra o Japão no final da Segunda Guerra Mundial. Na unidade letiva seguinte os alunos leram um texto de Seiko Ikeda, sobrevivente dos ataques nucleares a Hiroshima, que iria participar na conferência (anexo 44). A leitura do texto oferecia aos alunos a perspectiva de uma das vítimas e constituía uma forma de preparação para a conferência, tanto ao nível da compreensão dos conteúdos como ao nível emocional. No fim os alunos redigiram perguntas a colocar a Seiko Ikeda na conferência que se realizaria no dia seguinte.

III.4.3.2. A vídeo-conferência entre a Escola Alemã e o Hiroshima Peace Memorial Museum

A conferência teve lugar pouco depois do tsunami no Japão e o desastre nuclear em Fukushima, o que conferiu ainda maior atualidade ao assunto. Começou com o

testemunho de Seiko Ikeda (em japonês depois traduzido para inglês). De seguida, o presidente da “Hiroshima Peace Culture Foundation“, Steve Leeper, alertou para os perigos do uso de energia nuclear e, em especial, de armas nucleares. Além disso, refutou os argumentos, dos EUA e de outros, a favor da utilização da bomba atômica contra o Japão na Segunda Guerra Mundial e o uso de armas nucleares em geral.

As perguntas colocadas pelos alunos no fim da conferência originaram uma conversa bastante participada que demorou mais tempo que o previsto. Na aula seguinte discutimos a participação na conferência e o uso de armas nucleares em Hiroshima e Nagasaki a 6 de agosto 1945.

III.5. Questionários

Para concluir a minha prática em inglês e obter algum material de reflexão, elaborei questionários para ambas as turmas. As respostas possíveis ao questionário para o 7º ano eram de escolha sim/não. Inicialmente, o questionário para o 10º ano também seguia este modelo, tendo sido alterado, por sugestão do orientador Martin Bösser, para uma avaliação qualitativa de “- -“ a “++” (negativo a positivo)⁶.

As respostas dadas pelos alunos do 7º ano (anexos 45) e do 10º ano (anexo 46) evidenciam resultados que, de forma geral, foram sobretudo positivos, embora uma análise comparativa seja difícil sobretudo pela diferença das respostas possíveis.

Relativamente ao trabalho de projeto e às apresentações, as respostas dos alunos do 7º ano, permitem concluir que a grande maioria fez uma avaliação positiva sobre as apresentações (tanto das suas como das dos colegas) e que a maior parte dos alunos considerou que o trabalho de projeto veio aumentar os seus conhecimentos gerais e comunicativos. Finalmente, é de referir que as atividades que mais os motivaram foram a preparação das apresentações “Powerpoint” e as apresentações orais.

⁶ Alguns alunos, porém, responderam a algumas das perguntas deste último questionário com respostas “sim/não”. As respostas “sim” foram classificadas como respostas 0; as respostas “não” foram classificadas como respostas “- -“.

O questionário para o 10º ano apresenta resultados parecidos, embora de forma mais diferenciada e não tão acentuada como no 7º ano. Também a grande maioria dos alunos do 10º ano fez uma avaliação positiva tanto das suas apresentações como das dos seus colegas. As reações aos textos audiovisuais foram também positivas. Ambos os filmes parecem ter sido adequados ao nível de proficiência dos alunos e contribuído para aumentar os conhecimentos gerais e linguísticos dos alunos, embora este último item não tenha sido percebido de forma tão positiva. A destacar é a avaliação positiva que os alunos fazem da sua participação na conferência.

III.6. Algumas observações e reflexões acerca dos trabalhos de projeto realizados

Tanto as pesquisas como a preparação das apresentações “Powerpoint” revelaram-se fatores motivadores importantes para os alunos e bons veículos para a promoção do desenvolvimento das competências comunicativas.

As pesquisas permitiram desenvolver um trabalho de compreensão escrita utilizando material autêntico, num ambiente real, sem que fosse preciso didatizá-lo e adaptá-lo aos conhecimentos linguísticos dos alunos, porque como afirma Fried-Booth (1997: 30): “Where data collection forms part of the actual project ... the selection criteria will be imposed by the students themselves”.

Os alunos do 10º ano pareciam apreciar trabalhar com material “which they can react to”, como afirma Harmer (2007: 84) e demonstraram através das suas participações saber “gerir a informação, avaliando criticamente as fontes, reflectindo sobre as mensagens recolhidas e ajuizando da sua validade”, como expresso nos objetivos propostos pelo programa de inglês do Ministério da Educação para o 10º ano (2003: 7). Penso que a participação do 10º ano na conferência demonstrou ser um bom veículo para fomentar uma educação para a cidadania “promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social” (Ministério da Educação, 2003: 6).

No âmbito do trabalho de projeto do 7º ano - além de promover o encontro intercultural - foi possível o trabalho de projeto proporcionar aos alunos a possibilidade de aplicarem, algumas das estruturas gramaticais pretendidas, sobretudo a voz passiva no *simple present* e

simple past, mas concordo com Fried-Booth quando afirma que os objetivos de trabalho de projeto não devem ser reduzidos a objetivos exclusivamente linguísticos:

the project is not designed to suit a syllabus, and the language required derives not from the textbook but from the nature of the project itself. ... [the students] themselves decide (in consultation with the teacher) what they will do and how they will do it, and this includes ... also the language requirements. (5)

Penso que o objetivos principal, o aumento da produção oral e a criação de contextos de ensino-aprendizagem que promovem mais envolvimento e produção por parte dos alunos, foram conseguidos. Fica a o desejo de desenvolver mais trabalhos de projeto numa futura atividade letiva.

Capítulo IV: Conclusão

IV. Conclusão

A redação do presente documento revelou-se um momento conclusivo importante que me permitiu criar um registo e aprofundar a reflexão sobre a minha prática letiva que foi uma fase de aprendizagem bastante intensa e – embora tenha consciência de que ainda me encontro no início de um percurso profissional – penso que me permitiu chegar a algumas conclusões:

Relativamente à temática da produção oral, as pesquisas desenvolvidas vieram confirmar a importância da produção oral na aquisição linguística e no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Esta necessita, porém, de ser abordada no contexto de uma aprendizagem integrada e – tendo em conta a sua interdependência – apoiada pelas outras capacidades base (desempenhando a compreensão oral um papel fundamental).

Além disso, a produção oral deve ser desenvolvida numa perspetiva de uma prática contínua e repetida de realizações comunicativas, através de uma variedade de exercícios e atividades e tendo em vista a automatização dos conhecimentos adquiridos e o aumento da fluência; sendo preciso respeitar as especificidades da produção oral e a sua complexidade enquanto processo psicolinguístico – sobretudo ao nível da correção de erros.

A qualidade e a variedade de textos utilizados são fatores importantes, sendo possível trabalhar com material autêntico e com textos audiovisuais (com cada vez maior relevância nos tempos atuais e boa aceitação por parte dos alunos) que se revelaram um bom veículo para trabalhar conteúdos socioculturais e promover estratégias de compreensão global.

Relativamente à temática do trabalho de projeto, as observações realizadas no âmbito do estágio, conjugadas com as respostas dos alunos aos questionários, levam-me igualmente a formular algumas conclusões:

O trabalho de projeto constitui uma boa plataforma para o ensino centrado no aluno, permitindo uma experiência de ensino-aprendizagem passível de ser percebida pelo aluno como mais autêntica e significativa – possibilitando o contacto com a língua estrangeira “as a means of communication experiment with language as something real, not as something that only appears in books” (Marisa Cuesta citado em Hutchinson, 2001: 11)”. Contribui ainda para o aumento da produção linguística – e o uso de material autêntico e da Internet pode constituir um fator importante para o “desenvolvimento da

motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar” (Quadro Europeu Comum de Referência, Conselho da Europa, 2001: 24).

O trabalho de projeto permite ainda, como Hutchinson (2001:11) e outros autores defendem, uma avaliação mais completa e apropriada para o ensino diferenciado. Além disso, possibilita, numa perspectiva do ensino para a cidadania, uma aprendizagem integrada das competências gerais e específicas, podendo ser muito importante tanto como estímulo para o aperfeiçoamento da produção linguística e para a consolidação de conhecimentos de todo o género, como para o desenvolvimento das competências sociais.

Concluindo, o ensino orientado para o trabalho de projeto tem muitas potencialidades. Embora não existam receitas que funcionem sempre, os projetos podem ser ajustados em função do seu desenvolvimento, do tempo disponível, dos interesses dos alunos e, numa perspectiva de continuação do trabalho de projeto, em função dos resultados obtidos.

No âmbito dos projetos desenvolvidos durante este estágio foi dado ênfase ao desenvolvimento da produção oral, mas a abrangência do conceito de trabalho de projeto possibilita a realização de todo o tipo de atividades com vista ao desenvolvimento das mais diversas temáticas.

Finalmente, é de referir que atividades como o trabalho de projeto, a leitura extensiva e a expressão dramática demonstraram ser eficazes na promoção de contextos de ensino-aprendizagem significativos. Penso que podem configurar momentos importantes numa atividade letiva corrente que espero poder aplicar numa futura atividade letiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUCHMANN, M; L. BAUER; A. DOPPELBAUER; E. HÖLZL; S. WINKLER. Grundsatzerlass zum Projektunterricht - Tipps zur Umsetzung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, setembro 2001, 6.12.2011. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf>

BIMMEL, Peter; Bernd KAST; Gerd NEUNER. Fernstudieneinheit 18: Deutschunterricht planen – Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Berlin: Langenscheidt, 2003.

BRANDI, Marie-Luise. Video im Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 1996.

BVA Klassenstatistik Nationalitäten 10.09.19.pdf <Documento interno EAL, 18.5.2011>

CARECHO, Judite; Huneke, H-W. (coord.) “Glossário” in: Aprender e ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal. Textos pedagógicos e didáticos 4. Coimbra: Faculdade de Letras, 1996.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa, 2001.

Escola Alemã de Lisboa (EAL 1). Schulprogramm der Deutschen Schule Lissabon, Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, 2009.

Escola Alemã de Lisboa (EAL 2). Deutsch-Konzept der deutschen Schule Lissabon – Sekundarstufe I und II. Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, 2007

Escola Alemã de Lisboa (EAL 3). Das Profil der Deutschen Schule Lissabon (DSL). Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, dezembro 2009, 13.5.2011. <http://dslissabon.com/sites/dslissabon.com/files/staff/schulprofil_der_dsl.pdf>

Escola Alemã de Lisboa (EAL 4). Unser Auftrag. Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, n.d., 18.5.2011 <http://dslissabon.com/sites/dslissabon.com/files/staff/Unser_Auftrag.pdf>

Escola Alemã de Lisboa (EAL 5). A nossa missão. Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, n.d. 19.5.2011<http://dslissabon.com/sites/dslissabon.com/files/staff/unser_auftrag_pt_01_11.pdf>

Escola Alemã de Lisboa (EAL 6). Princípios orientadores da Escola Alemã de Lisboa. Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, n.d. 19.5.2011. <<http://dslissabon.com/pt-pt/leitbild>>

Escola Alemã de Lisboa (EAL 7). Deutsch an der DSL. Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, n.d. 27.5.2011. <http://dslissabon.com/sites/dslissabon.com/files/staff/gymnasium/fachleitung_deutsch_de.pdf>

Escola Alemã de Lisboa (EAL 8). BVA Klassenstatistik Nationalitäten. Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, n.d. 10.09.19.pdf

Fried-Booth, Diana L. Project Work. Oxford: Oxford University Press, 8th Edition, 1997.

Häussermann/Piepho. Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag, 1996.

HARMER, Jeremy. The Practice of English Language Teaching with DVD (4th Edition) - Longman Handbooks for Language Teachers, United Kingdom: Pearson Longman ELT, 2007.

HUTCHINSON, Tom. Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press, 2nd edition, 2001.

KIEWEG, Werner. “Projektbezogener Englischunterricht” in: Offener Unterricht: Projekte. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 40. 4-9. Seelze: Friedrich Verlag, 1999.

KIEWEG, Werner. “Zur Terminologie” in: Offener Unterricht: Projekte. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 40. 18-19. Seelze: Friedrich Verlag, 1999.

Ministério da Educação (LAPA, Carlos; Lúcia Silva MOTA, Margarida VILELA). Programa de Alemão – Nível de Iniciação: 10º, 11º, 12º Anos., N.p.: 2001, http://www.exames.org/programasDisciplinas/alemao_ini_10_11_12_3homol.pdf <25.2.2012>

Ministério da Educação. Programa de Inglês – Ensino Básico 3º ciclo. LE1, Departamento de Educação Básica, N.p.: 1997, http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wpcontent/uploads/2010/09/programa_Ingles_3Ciclo.pdf <27.7.2011>

Ministério da Educação. Programa de Inglês - Nível de Continuação - 10.º, 11.º e 12.º Anos, Departamento do Ensino Secundário, N.p.: 2003, www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf <23.6.2011>

NEUNER, Gerhard; Michael KRÜGER, Ulrich GREWER. Übungstypologie zum kommunikativen Unterricht. Berlin: Langenscheidt, 1996.

RAMPILLON, Ute. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München: Hueber, 1985.

SCHATZ, Heide. Fernstudieneinheit 20: Sprechen. Berlin: Langenscheidt, 2006.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3.Aufl. Berlin: Schmidt, 2002.

SCHWARZ, Hellmut (Editor). English G 2000 A3. Berlin: Cornelsen Verlag, 1999.

SCHWARZ, Hellmut (Editor). New Context. Berlin: Cornelsen Verlag, 2003.

TOTH, Maria. Children's Games. Oxford: Macmillan Heinemann, 1998.

WERNER, Sabine. Wilhelm Tell. Genua: Cideb Editrice, 2007.

XANTHOS-KRETZSCHMER, Sigrid e Jutta Douvitsas-Gamst e Eleftherios Xanthos. Das neue Deutschmobil 1. Stuttgart: Klett, 2003.

XANTHOS-KRETZSCHMER, Sigrid e Jutta Douvitsas-Gamst e Eleftherios Xanthos. Das neue Deutschmobil 3. Stuttgart: Klett, 2005.

ANEXOS

Herzlichen Glückwunsch !!!

Alles Gute zum Geburtstag !!!



Ein Geburtstagslied:

„Zum Geburtstag viel Glück,
Zum Geburtstag viel Glück,
Zum Geburtstag liebe/r
Zum Geburtstag viel Glück!“

Der Geburtstag in deutschsprachigen Ländern

In Deutschland, Österreich und der Schweiz ist der Geburtstag sehr wichtig.
Kinder und Jugendliche feiern diesen Tag jedes Jahr.

Sie laden die Familie und ihre Freunde ein.

Am Geburtstag bekommt das „Geburtstagskind“ viele Geschenke.



Man isst Kuchen, trinkt Saft oder Kaffee und viele machen eine Geburtstagsfeier mit Geburtstagsspielen oder mit Musik zum Tanzen.

Manche Geburtstagskinder feiern mit ihren Gästen auch im Schwimmbad oder sie machen einen Ausflug oder sie gehen zusammen ins Kino.

Wie feierst du normalerweise deinen Geburtstag?

Anexo 2

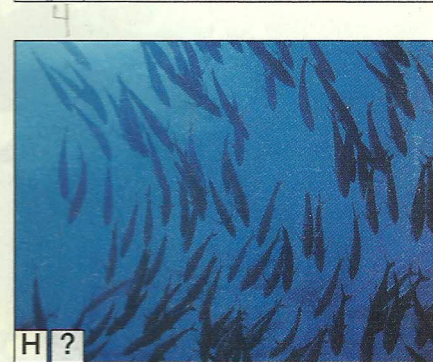
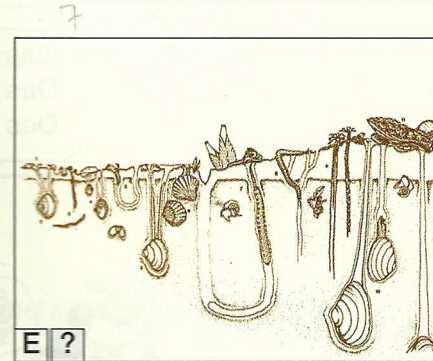
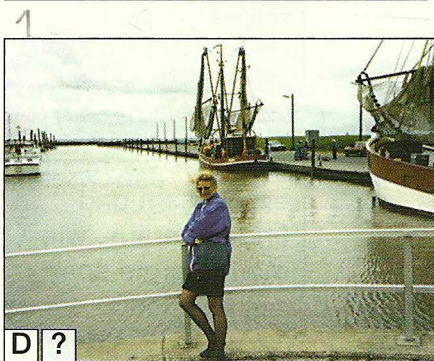
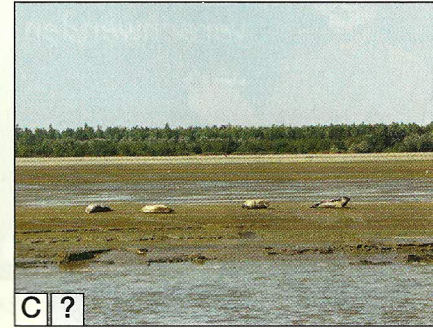
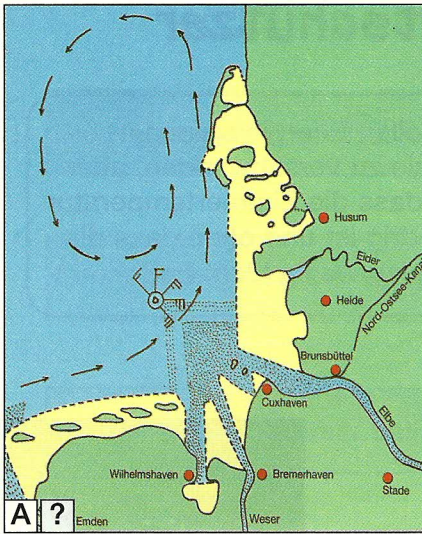
Klasse: Referendare: Yves Berndt dos Santos Lehrer: Helga Furtado Datum: 3.1.2011

Thema der Stunde: Das Weltnaturerbe Wattenmeer

Stundenziel: Landeskunde: das Wattenmeer kennen lernen sowie dazugehörigen Wortschatz lernen

Dauer	Zeit	Unterrichtsphase	Lehrer/Schülerinteraktion	Sozial- und Arbeitsform	Medien
10 Min.		Einführung/ Vorwissen der S aktivieren – Vokabular vorentlasten	Auf Karte Nordsee lokalisieren lassen Anhand Fotos neues Vokabular einführen.	Plenum	Karte PowerPointPräsentation / SmartBoard
5 Min.		Präsentation/ Hinführung zum Text	Wortschatzeinführung S sehen ersten Film zum Thema Weltnaturerbe und Wattenmeer		http://www.youtube.com/watch?v=4sPXgC89TnU
15 Min.		Erarbeitung	S lesen Text und machen Bild-Text- Zuordnungsübung	Partnerarbeit	LB S.40 + 41/1 (Anexo 3)
15 Min.		Vertiefung	S sehen zweiten Film zum Thema Weltnaturerbe und Wattenmeer		http://www.youtube.com/watch?v=XP3uwJSstwc&feature=related

Das Wattenmeer, eine Wildnis in Europa



1

Lies die Texte. Ordne den Texten die passenden Bilder zu.

AB 1



1. Das Wattenmeer ist ein sehr flaches, höchstens zehn Meter tiefes Meer und gehört zur Nordsee. Es besteht aus einer Fläche von ungefähr 8000 km². 10 Prozent des Wattenmeers gehören zu Dänemark, 30 Prozent gehören zu Holland und 60 Prozent gehören zu Deutschland.

2. Zweimal täglich geht und kommt das Meer. Bei Ebbe läuft das Wasser ab, man sieht den Meeresboden und man kann über das Watt wandern. Bei Flut kommt das Wasser zurück und bedeckt den Meeresboden wieder. Bei Ebbe gehört das Wattenmeer zum Land, bei Flut gehört es zum Meer.

3. Das Wattenmeer sorgt für die Reinigung der Nordsee. Das Wattenmeer reinigt und filtert einen großen Teil des Nordseewassers.

4. Das Watt ist besonders reich an Muscheln, Schnecken, Krebsen und Würmern. Im Watt gibt es zehnmal so viele Lebewesen wie im Nordseeboden.

5. Weil das Wattenmeer so reich an Nahrung ist, kommen jährlich sechs bis neun Millionen Vögel als Gäste vorbei, um sich im Watt für den Weiterflug satt zu fressen.

6. Die meisten Nordseefische verbringen ihre Jugend bei Flut im Wattenmeer und ernähren sich von seinen Lebewesen. Darum nennt man das Wattenmeer auch „das Kinderzimmer“ der Nordsee.

7. Die Robbe lebt als einziges Säugetier im Wattenmeer und hat sich an den Wechsel von Ebbe und Flut gewöhnt. Bei Ebbe liegen die Robben in Rudeln auf Sandbänken. Dort warten sie auf die Flut, um wieder nach Fischen jagen zu können.

8. Das Wattenmeer ist eine Wildnis mitten in Europa. Hier leben noch dieselben Pflanzen- und Tierarten wie vor 10000 Jahren. Das deutsche Wattenmeer wurde 1985 zu einem Nationalpark. Im Nationalpark „Wattenmeer“ sorgt man für den Schutz von Landschaft, Tieren und Pflanzen und man achtet darauf, dass Besucher nichts zerstören.

2a Was passt zusammen? Ordne zu und berichte.



- | | |
|--|--|
| 1. Das Wattenmeer besteht aus ... | a) Land. |
| 2. 60% vom Wattenmeer gehören zu ... | b) Muscheln, Schnecken, Krebsen und Würmern. |
| 3. Bei Ebbe gehört das Wattenmeer zum ... | c) den Gästen im Watt. |
| 4. Bei Flut gehört das Wattenmeer zum ... | d) den Lebewesen im Wattenmeer. |
| 5. Das Wattenmeer sorgt für ... | e) den Schutz von Landschaft, Tieren und Pflanzen. |
| 6. Das Watt ist besonders reich an ... | f) den Wechsel von Ebbe und Flut. |
| 7. 6 bis 9 Millionen Vögel gehören zu ... | g) die Flut. |
| 8. Jungfische ernähren sich von ... | h) Deutschland. |
| 9. Robben haben sich gewöhnt an ... | i) Meer. |
| 10. Auf Sandbänken warten die Robben auf ... | j) einem Nationalpark. |
| 11. Bei Flut jagen die Robben nach ... | k) einer Fläche von 8000 km ² . |
| 12. Das Wattenmeer gehört zu ... | l) die Reinigung des Nordseewassers. |
| 13. Vor etwa 20 Jahren wurde das Wattenmeer zu ... | m) Fischen. |
| 14. Im Nationalpark Wattenmeer achtet man auf ... | n) den Naturschutzgebieten Europas. |

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

k h a d f b c d f g m n j e

b Macht ein Wattenmeer-Quiz mit eurem Partner.

AB 2



woran? • worauf? • woraus? • wofür? • wonach? • wovon? • wozu?

Worauf achtet man im Nationalpark?

Man achtet auf ...

- Der Spielleiter stellt nacheinander für jede Gruppe die Frage, die sie ausgesucht hat.
- Jede Gruppe sucht die Antwort im Text. Dafür hat sie zwei Minuten Zeit.
- Wenn die Antwort richtig ist, bekommt die Gruppe die Punkte. Wenn die Antwort falsch ist, darf die nächste Gruppe die Frage beantworten und bekommt die Punkte.
- Die Gruppe mit der höchsten Punktzahl gewinnt den großen Preis.

Der große Preis

Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Gruppe D
20 Punkte	20 Punkte	20 Punkte	20 Punkte
30 Punkte	30 Punkte	30 Punkte	30 Punkte
50 Punkte	50 Punkte	50 Punkte	50 Punkte

Die folgenden Fragen und Antworten zum Textspiel hat nur der Spielleiter in der Hand:

Gruppe A

(Texte 1 und 2)

20 Punkte: Zu welchem Meer gehört das Wattenmeer? (Zur Nordsee.)

30 Punkte: Wie oft am Tag ist Ebbe und Flut? (Zweimal täglich.)

50 Punkte: Wie viel Quadratkilometer Fläche vom Wattenmeer gehören zu Deutschland? (4800 km².)

Gruppe B

(Texte 3 und 4)

20 Punkte: Welche kleinen Lebewesen gibt es im Wattenmeer? (Muscheln, Schnecken, Krebse, Würmer.)

30 Punkte: Warum ist das Wattenmeer wichtig für die Nordsee? (Es sorgt für die Reinigung der Nordsee.)

50 Punkte: Gibt es mehr Lebewesen im Nordseeboden oder im Watt? (Im Watt.)

Gruppe C

(Texte 5 und 6)

20 Punkte: Wie viele Vögel kommen jährlich ins Wattenmeer? (Sechs bis neun Millionen.)

30 Punkte: Warum kommen so viele Vögel ins Wattenmeer? (Weil es reich an Nahrung ist.)

50 Punkte: Für wen ist das Wattenmeer das Kinderzimmer? (Für die meisten Nordseefische.)

Gruppe D

(Texte 7 und 8)

20 Punkte: Welches Säugetier lebt im Wattenmeer? (Die Robbe.)

30 Punkte: Wann jagen die Robben? (Bei Flut.)

50 Punkte: Was macht man im Nationalpark „Wattenmeer“? (Man sorgt für den Schutz von Landschaft, Tieren und Pflanzen. Man achtet darauf, dass Besucher nichts zerstören.)

Klasse 7

Referendar: Yves Berndt dos Santos

Lehrer: Helga Furtado

Datum: 7.1.2011

Thema: Das Wattenmeer Stundenziel: Leseverständnis und Verben mit festen Präpositionen

Dauer	Zeit	Phase	Aktivitäten	Sozialform	Material/Medien
15 Min.		Festigung/Erarbeitung	Leseverständnis-Spiel: Der grosse Preis	Plenum	Smartboard PPP (Anexo 4)
5 Min.		Erarbeitung Verben mit Präp.	S bilden Sätze aus vorgegebenen Satzteilen	EA / nach Wunsch PA	LB S. 41/2a (Anexo 3)
5 Min.		Kontrolle und indirekte Einführung: woraus, etc.	L fragt: Woraus..., etc. S schreibt das Fragepronomen	Plenum	
15 Min.		Erarbeitung	S stellen sich gegenseitig fragen mit: woraus, etc. und schreiben sie auf	PA	+ AB S.40/2
3 Min.		Festigung	S lesen Ergebnisse vor	Plenum	
2 Min.		Regelfindung	S finden formulieren Regeln zur Wortbildung wo +		Smartboard PPP

Klasse: S7

Referendar: Yves Berndt dos Santos

Lehrer: Helga Furtado

Datum: 10.1.2011

Thema der Stunde: Verben mit festen Präpositionen und Wortschatz Wattenmeer

Stundenziel: Wiederholung und Festigung

Dauer	Zeit	Unterrichtsphase	Lehrer/Schülerinteraktion	Sozial- und Arbeitsform	Medien
12 Min.	25	Wiederholung	Schüler ergänzen fehlende Präpositionen zu den Verben, erinnern Regeln der Bildung der Fragewörter und schreiben sie ab ins Heft	Plenum	Smartboard SmartBoardPräsentation (Pág. 1 e 2 - Anexo 7)
5 Min.	30	Festigung	Kurzes Quiz mit „gehören zu“ und „bestehen aus“-Fragen		
13 Min.	40	Wiederholung und Festigung	S ordnen Vokabular Bildern zu und füllen Lückentext	EA	AB mit Vokabular-Bild-zuordnungsübung und Lückentext (Anexo 8)
12 Min.	45	Kurze Korrektur und Rückgabe des Minitests	Anhand ein paar Beispielsätzen sollen Fehler und richtige Antworten gefunden und erklärt werden	Plenum	Smartboard SmartBoardPräsentation (Pág. 3 - Anexo 7)
3 Min.	50	Präsentation	S sehen Film zur Flut im Wattenmeer		http://www.youtube.com/watch?v=tJnnv5UNQkw&feature=related

1.) Gráfico para quadro interactivo.

As preposições estão tapadas por rectangulos pretos que ao toque ficam transparentes. O professor lê os verbos e pergunta pelas respectivas preposições. A seguir pergunta pelo respectivo “Präpositionalobjekt” de pergunta, por exemplo: bestehen... (resposta correcta: aus) > woraus. A seguir pede-se ao aluno para formular uma pergunta. Por fim pediu-se aos alunos que formulassem a regra, que em seguida é “destapada”. Para concluir, os alunos copiam página 1 e 2 incluindo a regra para os seus cadernos.

Página 1:

Welche Präpositionen fehlen?

bestehen	aus	→	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">woraus</div> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">woran</div>
gehören		→	
sorgen		→	
reich sein	an	→	
sich ernähren		→	

Página 2:

Welche Präpositionen fehlen?

sich gewöhnen	an	→	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">woran</div> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 40px;"></div>
warten		→	
jagen		→	
werden		→	
achten		→	

Regel: wo + Präposition

Wenn die Präposition mit einem Vokal beginnt,
kommt ein -r zwischen wo und Präposition

2.) Verben mit festen Präpositionen-Quiz

A estrutura do quiz é semelhante ao do programa televisivo “Quem quer ser milionário”.

Um/a aluno/a toma o papel de moderador, colocando as perguntas aos seus colegas e, manuseando no quadro interactivo, indica se as respostas estão falsas ou correctas, por fim, revelando a resposta correcta.

Este quiz é composto por cinco perguntas que tentavam misturar *Landeskunde* dos contextos culturais alemão e português:

Q.1

Aus wie viel Buchstaben besteht das portugiesische Alphabet?

A 16	C 24
B 22	D 26

Q.2

Aus wie viel Buchstaben besteht das deutsche Alphabet inklusive Umlaute und Eszett?

A 26	C 30
B 28	D 32

Q.3

Aus wie viel Bundesländern besteht die Bundesrepublik Deutschland?

A 12	C 20
B 16	D 24

Q.4

Seit wann gehört Portugal zur EU?
Seit...

A 1999	C 1984
B 1986	D 1974

Q.5

Wie viele Länder gehören zu den PALOP-Staaten?

A 7	C 6
B 5	D 4

3.) Correção miniteste

Foram escolhidas algumas frases do miniteste na construção das quais os alunos apresentavam mais erros. Pediu-se aos alunos que solucionassem as frases. Também aqui, as soluções só são “destapadas” após as respostas correctas ou não dos alunos.

Página 1:

Korrektur Minitest

Aufgabe c) "(an)statt zu" oder "ohne"

Was heisst "(an)statt zu" und was "ohne"?

3 - Man soll das Geschirr spülen, [] viel Wasser zu verbrauchen

4 - Ich habe mir ein Video ausgeliehen, [] ins Kino zu gehen.

Página 2:

Hilfe zur Regelfindung:

Aufgabe d) (an)statt...
zu dass

ohne...
zu dass

4 - Sie haben ein Eis gegessen, [] in die Schule []

5 - Sie waren die ganze Nacht auf einer Party, [] ihre Eltern
es []

Wann benutzt man "zu" und wann "dass"?

Subjekt in Haupt- und Nebensatz

Satz 4 : [] anstatt + zu

Satz 5: [] ohne + dass

Ordne die Vokabeln den Bildern zu

Die Gezeiten:



Die Ebbe / Die Flut

Die Lebewesen/Tiere:



Die Krabbe / der Krebs



Der Seehund (die Robbe)



Der Wattwurm



Die Muscheln

Lies den Text aufmerksam durch und ergänze die Lücken mit den darunter stehenden Wörtern

Das Wattenmeer, eine Wildnis in Europa

Das Wattenmeer ist ein sehr flaches, höchstens zehn Meter tiefes Meer und gehört zur _____. Es besteht aus einer _____ von ungefähr 8000 km². 10 Prozent des Wattenmeers gehören zu _____, 30 Prozent _____ Holland und 60 _____ gehören zu Deutschland.

(Prozent | Nordsee | Dänemark | gehören zu | Fläche)

Zweimal täglich geht und kommt das _____. Bei _____ läuft das Wasser ab, man sieht den Meeresboden und man kann über das Watt _____. Bei _____ kommt das Wasser zurück und bedeckt den _____ wieder. Bei Ebbe gehört das Wattenmeer zum Land, bei Flut gehört es zum Meer.

(Ebbe | wandern | Flut | Meeresboden | Meer)

_____ sorgt für die Reinigung der Nordsee. Das Wattenmeer _____ und filtert einen großen Teil des Nordseewassers. Das Watt ist besonders _____ Muscheln, Schnecken, Krebsen und Würmern. Im _____ gibt es zehnmal so viele _____ wie im Nordseeboden.

(reinigt reich an | Watt | Das Wattenmeer | Lebewesen)

Weil das Wattenmeer so reich an _____ ist, kommen _____ sechs bis neun Millionen _____ als Gäste vorbei, um sich im Watt für den Weiterflug satt zu _____.

(fressen | Nahrung | jährlich | Vögel)

_____ lebt als einziges _____ im Wattenmeer und hat sich an den Wechsel von Ebbe und Flut gewöhnt. Bei Ebbe liegen die Robben _____ auf Sandbänken. Dort warten sie auf die Flut, um wieder nach Fischen zu _____.

(jagen | Säugetier | in Rudeln | Die Robbe)

Das Wozu-Spiel

Jeder Schüler bekommt (mindestens) einen Satzteil. Der Reihe nach formt jeder Schüler anhand seines Satzteils einen Satz und liest ihn der Klasse vor. Daraufhin soll sich der Schüler melden, der/die den dazu passenden Satzteil bekommen hat. Beide formen dann einen passenden Satz mit um... zu-Struktur. Dabei kann es vorkommen, dass beide Mitspieler ihren Satz mehrmals wiederholen und Umformulieren müssen.

Französisch lernen	in Deutschland studieren können
deutsches Abitur machen	nach Paris fahren
Wecker stellen	nicht verschlafen
Heizung anstellen	nicht zu erfrieren
zu Hause bleiben	für die Deutscharbeit üben
Am Wochenende arbeiten	Geld verdienen
eine Brille brauchen	besser zu sehen
An den Strand gehen	schwimmen
Password eingeben	Computer benutzen
Hausaufgaben machen	keine Strafarbeit bekommen
einkaufen	Freunde zum Essen einladen
Wasser trinken	nicht zu verdursten
Sport machen	fit bleiben

Klasse: 7S Referendar: Yves Berndt dos Santos Lehrer: Helga Furtado Datum: 28.1.2010
Thema der Stunde: Die Alpen > die Schweiz

Stundenziel: Neues Vokabular und Landeskunde zu den Alpen und die Schweiz lernen; Wiederholung Verben mit Präpositionen

Dauer	Unterrichtsphase	Lehrer/Schülerinteraktion	Sozial- und Arbeitsform	Medien/Material
5 Min.	Einführung	L sammelt Vorwissen der S zum Wortschatzbereich Alpen/Berge	Plenum	PowerPoint Präsentation
7 Min. 5 Min.	Erarbeitung	S sammeln zu zweit anhand Karte Informationen zu den Alpen in Tabelle auf AB Ergebnissammlung S ergänzen ihre Tabellen mit Lösungen vom Smartboard	PA Plenum	AB 1 (Anexo 11) PowerPoint Präsentation
8 Min.		S sehen Film zur Schweiz und beantworten Fragen auf AB	EA	Film / AB http://www.swissworld.org/de/schweiz/ressourcen/%20switzerland_update/schweizer_landschaften/
15 Min.		S lesen Text über die Schweiz und beantworten gegenseitig ein Quiz	PA	AB 2 (Anexo 12)
5 Min.		S sehen Karte zur Sprachverteilung und hören verschiedene Dialektarten des Schweizerdeutsch	Plenum	PowerPoint http://www.swissworld.org/de/schweiz/ressourcen/animationen/sprachen_und_dialekte/

Schaue auf der Karte nach und fülle die Tabelle aus

Länder	Städte	Flüsse/Seen	Berge

Film: Höre und sehe gut zu und beantworte folgende Fragen:

1. Die Schweizer Landschaften bestehen aus...

☐ Tälern ☐ Bergen ☐ Autobahnen ☐ Meer ☐ Seen ☐ Ebenen

2. Wie lange braucht man um die Schweiz zu durchfahren?

☐ 2-3 Stunden ☐ 3-4 Stunden ☐ 4-5 Stunden ☐ 5-6 Stunden

3. Welche Städte werden genannt?

☐ München ☐ Zürich ☐ Genf ☐ Bern ☐ Luzern

☐ St. Gallen ☐ Basel ☐ Lausanne ☐ Innsbruck

4. Wie viele Kilometer sind es von Norden nach Süden?

☐ 150 ☐ 200 ☐ 250 ☐ 300 ☐ 350

5. Gibt es UNESCO-Weltkulturerbe in der Schweiz? ☐ Ja ☐ Nein

6. Gibt es viel Verkehr in der Schweiz? ☐ Ja ☐ Nein

7. Kann man sich trotzdem gut in der Schweiz erholen? ☐ Ja ☐ Nein

Quiz - fragt euch gegenseitig

1.) Wie viele Sprachen werden in der Schweiz gesprochen? _____

2.) Welche Sprachen sind es? _____

3.) Wie heißt der Dialekt, den die deutschsprachigen Schweizer sprechen?

4.) Wie viel Prozent der Bevölkerung sind Ausländer?

5.) Wie heißt die Hauptstadt der Schweiz?

6.) Welche Sprachen spricht man dort?

7.) Nennt drei andere Schweizer Städte.

8.) Auf was basiert die schweizer Wirtschaft?

Klasse 7

Referendar: Yves Berndt dos Santos

Lehrer: Helga Furtado

Datum: 14.2.2011

Thema: Wilhelm Tell

Lernziele: Wortschatzarbeit; Imperativwiederholung; mithilfe eines Wortgerüsts das 2. Kapitel des Buches zusammenfassen

Zeit	Dauer	Phase	Aktivitäten	Sozialform	Material/Medien
15.10- 15.20	10 Min.	Hinführung zum Thema	S fassen mündlich Kapitel 1 und 2 zusammen: Was wissen sie über den Erzähler und seine Familie? Wo wohnt er, etc.?	Plenum	Arbeitsblatt (Anexo 14)
15.20- 15.28	10 Min.	Wortschatz- erarbeitung/ Festigung	S füllen Lückentext aus und lesen ihn vor	EA Plenum	
15.28- 15.35	5 Min.	Wiederholung	S schreiben Imperativformen zum Text	EA	
15.35- 15.55	20 Min.	Erarbeitung	S fassen mithilfe eines Wortgerüsts das 2. Kapitel des Buches zusammen und lesen ihre Ergebnisse vor HA: Zusammenfassung schreiben	PA Plenum	



1. Ergänze die Lücken im Text mit den unten stehenden Wörtern.

Ich heiße Walter Tell und wohne im _____ Uri, mitten in den
 _____. Die sind hoch, auf ihnen liegt immer _____. Mein Vater
 heißt Wilhelm. Er ist ein sehr guter _____. Keiner kann so gut mit
 der _____ schießen wie er. Manchmal arbeitet er aber auch als
 _____. Von der _____ alleine aber kann hier im Dorf keiner mehr
 leben. Ich habe zwei _____. Ich bin der _____. Mein
 Großvater, der Vater meiner Mutter, heißt auch Walter. Letztens war
 mein Vater am _____. Da kam ein Mann, der heißt Baumgarten und bat
 um Hilfe. Er erzählte, daß er den _____ getötet und ihn nun
 dessen Soldaten suchen. Keiner wollte ihm helfen. Mein Vater hat ihn
 _____. Er ist mit ihm durch den _____ ans andere _____ des
 Sees gerudert.

Jagd | Burgherrn | Jäger | Armbrust | gerettet | Bergen | Schnee |
 Kanton | See | Brüder | Führer | Ufer | Älteste | Sturm |

2. Schreibe die richtigen Imperativformen.

Als die Männer ins Haus gehen um etwas zu besprechen, sagt die
 Mutter zu Walter und seinen Brüdern sie sollen spielen gehen. Sie sagt:
 „_____.“ Wilhelm Tell erzählt: „Einige Männer stehen am
 Seeufer. Ein Mann kommt angelaufen und bittet die Männer um Hilfe. Er
 sagt: Bitte „_____.“ Wilhelm Tell hilft Baumgarten. Er soll mit
 in sein Boot kommen. Er sagt zu ihm: „_____!“ Wilhelm Tell wird
 von Melchtal angesprochen. Der wird auch vom Tyrannen gesucht und
 gehört zu einer Gruppe. Wilhelm Tell soll bei der Gruppe mitmachen.
 Melchtal sagt zu ihm: „_____ bei uns _____!“ Walters Großvater findet,
 daß sie sich wehren müssen: Er sagt: „_____!“

3. Schau dir die Wörter an. Fasse mit ihrer Hilfe das 2. Kapitel zusammen. Benutze die rechte Spalte der Tabelle um dir Notizen zu machen.

Am Seeufer	
Ein Mann	
Er erzählt...	
Seine Frau	
Der Burgherr	
Die Männer	
Wilhelm Tell	
Das Boot	
Der Sturm	
Das andere Ufer	
Melchtal	
Melchtals Vater geblendet	
Walters Großvater	
Das Treffen	
Wilhelm Tell Frau und Kinder Politik	
Das Versprechen	

Klasse: 7s Referendar: Yves Berndt dos Santos Lehrer: Helga Furtado Datum: 25.2.2011 9.50-10.35

Thema der Stunde: Lektüre Wilhelm Tell

Stundenziel: Zusammenfassung anhand Notizen sowie Hör- und Leseverständnis prüfen

Zeit	Dauer	Unterrichtsphase	Lehrer/Schülerinteraktion	Sozial- und Arbeitsform	Medien
9.50-10.05	15 Min.	Einführung	S lesen das letzte Stunde gehörte Kapitel 6 und unterstreichen dabei die für sie wichtigsten Stellen	Plenum	
10.05-10.15	10 Min.	Erarbeitung	S fassen mündlich mithilfe ihrer Notizen und des Bildes im Buch S. 57 das Kapitel zusammen		Buch S. 57
10.15-10.25	10 Min.		S stellen sich gegenseitig Fragen zum Kapitel, die sie als HA erstellt haben		
10.25-10.35	10 Min.	Hörverständnisübung	S hören Suchmeldungen und machen Multiple-Choice-Übung dazu	EA	CD Titel Nr.10 Buch S. 61
	5 Min.		Pause		
10.40-10.50	10 Min.	Erarbeitung	S lesen alleine den für den Vorlesewettbewerb ausgesuchten Text mithilfe von Wörterbüchern	EA	Textausschnitt Wörterbücher
10.50-11.00	10 Min.		S fassen mündlich den Text zusammen	Plenum	
11.00-11.25	25 Min.	Lesestunde	S lesen selbstständig ein von ihnen ausgesuchtes Buch	EA	Wörterbücher

_____ Punkte von _____ = _____ % = Note:

A) Lies den folgenden Ausschnitt aus unserer Lektüre:

„Auf meinen Kopf?!“ frage ich.

Habe ich richtig verstanden?

„Auf den Kopf meines Sohnes?“ fragt auch mein Vater. „Nie!
Das tue ich nicht. Niemals.“

Gessler sieht ihn an und sagt nichts.

„Nimm mein Leben!“ bittet ihn mein Vater. „Lass meinen Sohn
leben.“

„Aber ich will ihm doch gar nichts tun. Du selbst tust ihm
vielleicht etwas.“ Gessler lacht jetzt leise.

„Ich tue es nicht!“ sagt mein Vater.

„Dann“, sagt Gessler langsam, „dann müsst ihr beide sterben ¹.
Dein Sohn und du.“

„Das gibt es nicht. Das kann er doch nicht tun.“

Die Leute um uns herum können es nicht glauben.

Großvater geht vor Gessler auf die Knie. „Ich bitte euch, Herr!
Bitte, lasst sie leben!“

„Bringt den Alten weg!“ befiehlt Gessler seinen Soldaten.

„Und jetzt können wir beginnen. Los! Fünfundzwanzig Meter habe ich
gesagt. Der Junge stellt sich an den Baum da. Legt den Apfel auf
seinen Kopf!“

Er lacht wieder. Es scheint ihm großen Spaß zu machen.

Die Herren sind von ihren Pferden abgestiegen. Sie stehen um
uns herum. Was sie zu Gesslers Idee sagen?

„Ein Schauspiel ²! Wie nett!“, „Endlich etwas Neues hier in
diesem Dorf. Bis jetzt war's ja sterbenslangweilig hier“.

Ich gehe an meinen Platz am Baum. Ein Soldat legt mir den
Apfel auf den Kopf.

1. **sterben**: aufhören zu leben.

2. **s Schauspiel (e)**: Drama oder Komödie fürs Theater.

„Verbindet¹ ihm die Augen!“ ruft Gessler jetzt.

Mir die Augen verbinden? Warum das denn? Kommt nicht in Frage. Ich will alles sehen. Ich habe keine Angst. Ich stehe ganz ruhig am Baum. Auf dem Kopf habe ich den Apfel. Einen kleinen, roten Apfel, so rot wie ich jetzt selbst bin. Der Mann da hinten, das ist mein Vater, der beste Schütze aller vier Kantone. Ich habe keine Angst.

Ich sehe meinen Vater die Armbrust heben². Aus der Tasche holt er zwei Pfeile. Einen legt er ein.

Dann lässt er die Armbrust wieder sinken. „Herr, ich bitte Euch, ich kann nicht. Es ist mein Sohn.“

„Du bist doch der beste Schütze aller vier Kantone, oder nicht?“ antwortet Gessler.

Er hebt die Hand. „Los jetzt! Bevor ich die Geduld verliere!“

Vater hebt die Armbrust und zielt³.

Der Pfeil fliegt. Ich kann ihn sehen. Er kommt auf mich zu. Schnell wie ein Blitz. Über meinem Kopf schlägt er in den Apfel, dann in den Baum.

Ich habe es gewusst. Mein Vater trifft immer. Und jetzt haben es alle gesehen: er ist der beste Schütze aller vier Kantone.

1. **verbinden:** um etwas herum ein Stück Stoff festmachen.
2. **heben:** von unten nach oben bewegen.
3. **zielen:** versuchen, einen Punkt zu treffen.



B) Beantworte nun diese Fragen!

- 1) Was passiert vor dem Textausschnitt? Warum soll Wilhelm Tell auf seinen Sohn schießen?

- 2) Wie reagiert Walters Großvater?

- 3) Wie finden die Herren Gesslers Idee?

- 4) Was tut und denkt Walter?

C) Der Imperativ – Was sagen eure Lehrer?

- 1.) Die Bücher aufschlagen (ihr) _____
- 2.) Deine Hausaufgaben vorlesen (du) _____
- 3.) Leise sein (ihr) _____
- 4.) Von der Tafel abschreiben (ihr) _____
- 5.) Nach vorne kommen (du) _____



D) Beantworte diese Fragen zur Schweiz – in ganzen Sätzen!

1) Welche Sprachen spricht man in der Schweiz?

2) Wie heißt die Hauptstadt der Schweiz?

3) Nenne drei weitere bekannte Schweizer Städte.

4) Die Schweiz ist ein gebirgiges Land. Es gibt dort viele _____,
Ein bekanntes Gebirge sind die _____. Es gibt in der Schweiz aber
auch viele _____.

5) Was ist typisch für die Schweiz?

6) Berühmte Schweizer

Paul Klee ist ein _____.

Carl Gustav Jung ist _____.

Friedrich Dürrenmatt ist _____.



E) Schreibe eine Erzählung und berichte, wie Wilhelm Tell Gessler tötet. Hier ein paar Stichpunkte zur Hilfe.

- 1) Wilhelm – in den Wald
- 2) Den Fischer treffen - ihm seinen Plan erklären.
- 3) Der ihm einen Weg zeigen.
- 4) Sich hinter einen Baum stellen.
- 4) Stundenlang auf Gessler warten.
- 5) Eine Gruppe von Bauern vorbei kommen - zur Hochzeit einladen
- 7) Hufgetrappel hören - Gessler
- 8) Eine Frau auf dem Weg - um Gnade bitten
- 9) Pfeil direkt in Herz treffen
- 10) Gessler tot

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Wilhelm Tell

[Szene 1:]

Vorhang auf. Musik: Anfang der Ouvertüre von Rossini.
Das Volk steht im Kreis und jubelt. Wilhelm Tell steht in der Mitte.

Person aus dem Volk 1: „Gessler ist tot.“

Person aus dem Volk 2: „Der Tyrann ist tot.“

Person aus dem Volk 3: „Tell ist unser Held.“

Person aus dem Volk 4: „Wir haben keine Angst mehr.“

Walter: (Dreht sich zum Publikum): „Ich bin Walter Tell.“ (Er zeigt auf seinen Vater) „Das ist mein Vater, Wilhelm Tell. Er ist der beste Schütze aller drei Kantone.“ (Er zeigt auf seine Mutter.) „Das ist meine Mutter Hedwig.“

Mutter: „Jetzt sind wir frei, aber es war nicht immer so. Wir zeigen euch mal, wie wir das geschafft haben.“

[Szene 2:]

Walter, Wilhelm sind in Altdorf. Die Soldaten stehen dort mit Speeren in der Hand und einem Hut auf einer Stange.

Wilhelm: „Was ist los hier? Warum hängt dort ein Hut auf der Stange?“

1. Soldat: „Das ist der Hut des Kaisers.“

2. Soldat: „Ihr müsst euch vor dem Hut des Kaisers verbeugen.“

Wilhelm: „Menschen grüßen andere Menschen und keine Hüte.“

1. Soldat: „Ihr seid in Arrest.“

[Szene 2a:]

Gessler und die feinen Leute kommen

Das Volk 1: „Da kommen die Herren.“

Das Volk 2: „Was, wer kommt?“

Das Volk 3: „Die feinen Leute kommen.“

Das Volk 4: „Und Gessler auch noch.“

Gessler: „Was ist denn hier los?“

1. Soldat: „Dieser Mann wollte sich nicht vor dem Hut verneigen.“

Die Herren 1: „Das ist respektlos“

Die Herren 2: „Unmöglich“

Die Herren 3: „Wie ist so etwas möglich?“

Gessler: „Du bist doch Wilhelm Tell, oder?“

Wilhelm: „Ja, ich bin Wilhelm Tell.“

Walter: „Das ist mein Vater. Er ist der beste Schütze aller drei Kantone.“

Gessler: „Du hast dich also nicht vor dem Hut des Kaisers verbeugt? Als Strafe musst du auf diesen Apfel auf dem Kopf deines Sohnes schießen. (legt den Apfel auf den Kopf Walters)

Wilhelm: „Nein, bitte nicht.“ (Er kniet vor Gessler nieder)

Gessler: „Schieß, das ist ein Befehl.“

Die Herren (alle zusammen): „Oh, ein Schauspiel. Wie schön!“

Wilhelm Tell nimmt zwei Pfeile aus der Tasche und schießt. (Musik) Er trifft den Apfel. Dann nimmt er einen zweiten Pfeil und zielt auf Gessler.

Gessler: „Was machst du denn da?“

Er schießt auf Gessler und tötet ihn. Das Volk jubelt.

1. Soldat: „Sie haben Gessler getötet. Wir müssen fliehen.“

Die Soldaten und die Herren laufen weg. Das Volk jubelt.

Person aus dem Volk 1: „Gessler ist tot.“

Person aus dem Volk 2: „Der Tyrann ist tot.“

Person aus dem Volk 3: „Tell ist unser Held.“

Person aus dem Volk 4: „Wir haben keine Angst mehr.“

Mutter: „Mein Wilhelm ist der Beste. Deswegen hab ich ihn geheiratet.“ (küsst Wilhelm)

Musik. Ende

Klasse: 7 Referendar: Yves Berndt dos Santos Lehrer: Helga Furtado Datum: 6.5.2011 (Lehrprobe 9.50-10.35)

Thema der Stunde: Juliane Köpckes Abenteuer im peruanischen Urwald

Stundenziel: Schüler lernen durch mündliche Interaktion einen Text zusammenzufassen

Zeit	Dauer	Unterrichtsphase	Lehrer/Schülerinteraktion	Sozial- und Arbeitsform	Medien
9.50-9.55	5 Min.	Einstieg Vorwissen aktivieren	Anhand eines Fotos versuchen die S zu erraten, was passiert ist und wo. Danach wird der Ort auf der Karte lokalisiert	Plenum	Smartboard PPP
9.55-10.05	10 Min.	Erarbeitung	Ein Schüler erhält einen Textausschnitt und liest ihn. Der andere Schuler fragt ihn dann die auf den Arbeitsblättern stehenden Fragen.	Partnerarbeit	Arbeitsblätter, Textausschnitte, Wörterbücher (Anexos 19 a 22)
10.05-10.15	10 Min.		Die Klasse fasst die gesamte Geschichte gemeinsam mündlich zusammen.	Plenum	Arbeitsblätter
10.15-10.25	10 Min.	Wortschatzübung	Die Schüler ergänzen einen Lückentext einer Nachricht zur Geschichte	Einzelarbeit	AB mit Lückentext
10.25-10.35	10 Min.	Semantisierung	Die Schüler denken sich je drei Fragen für ein Interview mit der Hauptperson der Geschichte aus, die sie dann der Klasse stellen	Partnerarbeit Plenum	Heft

Namen: _____



Zeige die Tabelle nicht deinem/r Mitschüler/in. Frage sie/ihn und füllt die Tabelle aus anhand der Informationen, die sie/er dir gibt.

Frage	Antwort
Wann passiert das Geschehen?	Am _____
Wo passiert es?	_____ _____.
Wer sitzt im Flugzeug?	Im Flugzeug sitzen _____ und _____.
Welchen Beruf hat Julianes Vater?	_____
Was passiert?	<ul style="list-style-type: none">• _____ _____ (Gewitter)• Das Flugzeug br_____, ex_____ und stürzt ab.• _____ erwacht. Sie ist _____.• Überall nur _____.• Sie sucht _____, aber findet sie nicht.

Namen: _____

Zeige die Tabelle nicht deinem/r Mitschüler/in. Frage sie/ihn und füllt die Tabelle aus anhand der Informationen, die sie/er dir gibt.

Frage	Antwort
Beschreibe Juliane.	Sie ist __, __ Meter groß und ____ Pfund schwer.
Welchen Beruf hat ihre Mutter?	Sie ist V _____
Wo hat Juliane 2 Jahre lang mit ihren Eltern gewohnt?	Sie haben _____ _____
Was weiss sie über die Pflanzen und Tiere des Urwalds?	Sie weiss, welche Pflanzen und Tiere _____ und _____ sind. Sie weiss, welche Pflanzen man _____ kann und welche _____
Was hat sie von ihrem Vater über den Urwald gelernt?	Man muss immer einen _____ suchen. Die _____ sind die _____ des Urwalds. Alle Flüsse führen zum _____ und dann zum _____



Zeige die Tabelle nicht deinem/r Mitschüler/in. Frage sie/ihn und füllt die Tabelle aus anhand der Informationen, die sie/er dir gibt.

Frage	Antwort
Was ist mit Julianes Schuh passiert?	<p>_____</p> <p>_____</p>
Warum ist jeder Schritt ein Risiko?	<p>Auf dem Boden liegen _____ ,</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
Wie versucht Juliane sich zu schützen?	<p>Sie schlägt _____</p> <p>_____</p>
Wie ist sie angezogen?	<p>_____</p> <p>_____</p>
Was tun die Fliegen?	<p>Sie legen _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
Wovor hat Juliane Angst?	<p>_____</p> <p>_____</p>

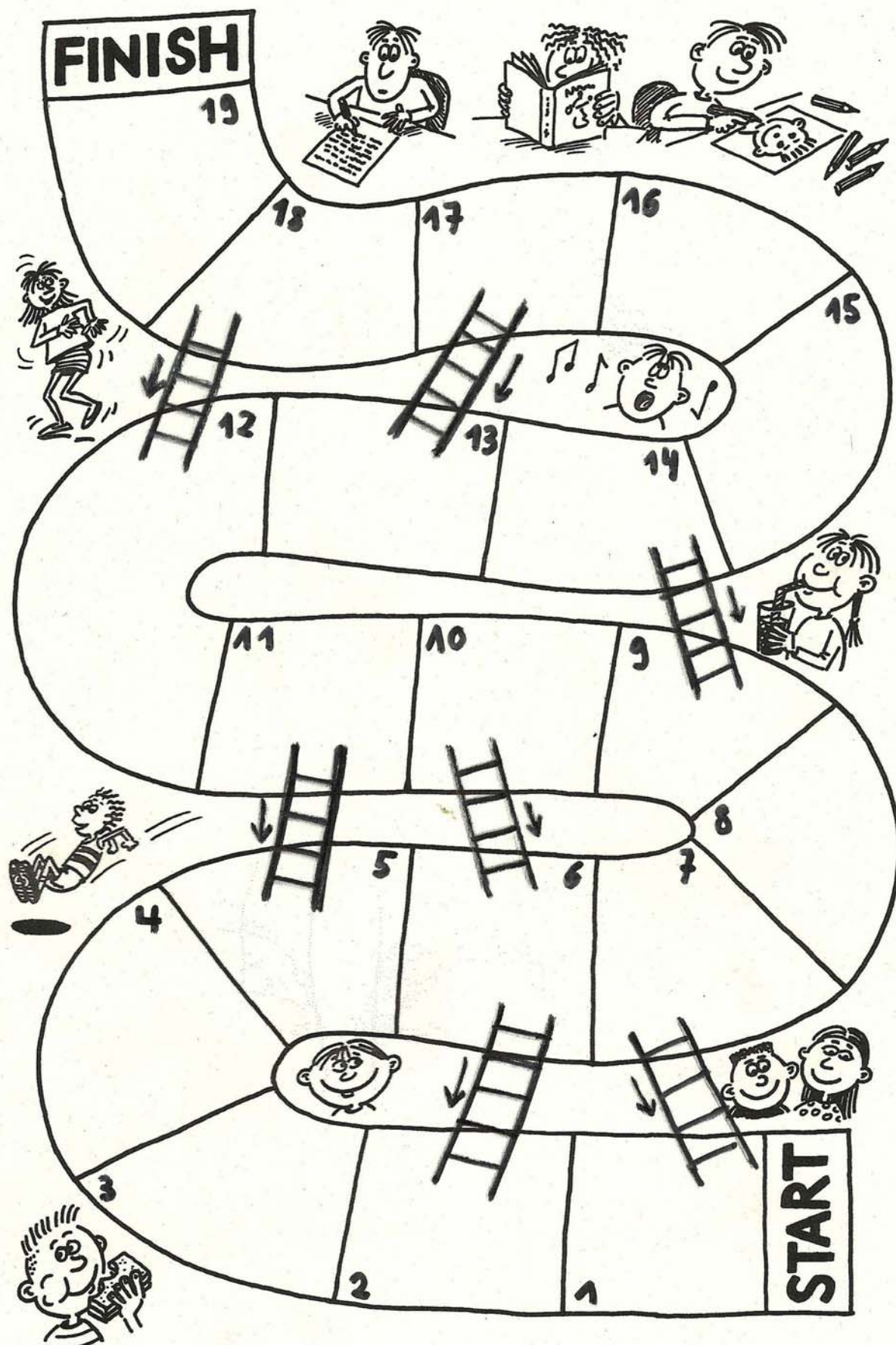


Namen: _____

Zeige die Tabelle nicht deinem/r Mitschüler/in. Frage sie/ihn und füllt die Tabelle aus mit den Informationen, die sie/er dir gibt.

Frage	Antwort
Was findet Juliane nach ein paar Tagen?	<p>_____</p> <p>_____</p>
Was tut sie dann?	<p>Sie geht _____</p> <p>_____ muss ein Stück _____</p> <p>und _____ dann weiter.</p>
Was isst sie?	<p>_____</p>
Wo schläft sie?	<p>_____</p> <p>_____</p>
Wohin bringen die Männer Juliane?	<p>_____</p> <p>_____</p>

Simple Past (SP) and Present Perfect (PP) Revision Game



‘Simple Past (SP) and Present Perfect (PP) Revision Game’

using a ladder game sheet from *Children’s Games* by Maria Toth (1998: 58)

Instructions (one possible way of playing the game inspired by the students):

Students play in groups of three. One of them is the referee. He/she asks the questions and checks the answers. If the player answered correctly s/he stays where they are and it’s the other player’s turn. If a player didn’t answer correctly the referee indicates the right solution and the student who didn’t answer correctly returns to where he started. If a player meets a ladder s/he has to go back to where the ladder starts.

Internal differentiation idea:

- 1.) Use the weaker students for referee in the first round
- 2.) Each student chooses the difficulty level of his questions.

Question sheet for the 'Simple Past (SP) and Present Perfect (PP) Revision Game'

(Easy version)

Note: The solutions are between (brackets)

1. Simple Past of 'am' in the 1st and the 3rd person: (**I was / you were**)
2. 'to write' (**wrote / written**)
3. 'to read' (**read / read**)
4. 'to meet' (**met / met**)
5. 'to choose' (**chose / chosen**)
6. 'to leave' (**left / left**)
7. 'to forget' (**forgot / forgotten**)
8. 'to fall' (**fell / fallen**)
9. 'to buy' (**bought / bought**)
10. 'to think' (**thought / thought**)
11. 'to go' (**went / gone**)
12. 'Yesterday' is a keyword for which tense? (**SP**)
13. 'Last year' is a keyword for which tense? (**SP**)
14. '3 years ago' is a keyword for which tense? (**SP**)
15. 'Since' is a keyword for which tense? (**PP**)
16. 'Yet' is a keyword for which tense? (**PP**)
17. 'So far' is a keyword for which tense? (**PP**)
18. 'Never/ever' is a keyword for which tense? (**PP**)
19. 'For' is a keyword for which tense? (**PP**)

(Intermediate version)

1. 'to send' (**sent / sent**)
2. 'to fly' (**flew / flown**)
3. 'to go' (**went / gone**)
4. 'to ride' (**rode / ridden**)
5. 'to keep' (**kept / kept**)
6. 'to feel' (**felt / felt**)
7. 'to grow' (**grew / grown**)
8. 'to know' (**knew / known**)
9. 'to stand' (**stood/ stood**)
10. 'Yesterday' is a keyword for which tense? (**SP**)
11. 'Last...' (last summer/ month/ etc.) is a keyword for which tense? (**SP**)
12. 'In...' (the summer/ 2007/ the evening) is a keyword for which tense? (**SP**)
13. 'Yet' is a keyword for which tense? (**PP**)
14. Name 2 keywords for Simple Past (**SP**) (**last... / yesterday / ...ago**)
15. Name 2 keywords for Present Perfect (**PP**) (**since / for / never / ever / yet / so far**)
16. Form a sentence with: the game / we / finish / yet
(**We haven't finished the game yet**) (**PP**)
17. Form a sentence with: we / to Spain / last year / go (**We went to Spain last year**) (**SP**)
18. Ask a question with: was / ever / to Germany? (**Have you ever been to Germany?**) (**PP**)
19. Ask a question with: in Portugal / how long / live? (**How long have you been living in Portugal?**) (**PPP**)

(Difficult version)

1. 'to know' (**knew / known**)
2. 'to go' (**went / gone**)
3. 'to build' !!! Ask to spell them out !!! (**built / built**)
4. 'to spend' !!! Ask to spell them out !!! (**spent / spent**)
5. 'to fly' (**flew / flown**)
6. 'to buy' (**bought / bought**)
7. 'to forget' (**forgot / forgotten**)
8. 'Yet' is a keyword for which tense? (**PP**)
9. 'Yesterday' is a keyword for which tense? (**SP**)
10. 'Last...' (last summer/month/etc.) is a keyword for which tense? (**SP**)
11. 'In...' (the summer/2007/ the evening) is a keyword for which tense? (**SP**)
12. 'So far' is a keyword for which tense? (**PP**)
13. 'Never/ever' is a keyword for which tense? (**PP**)
14. Name 3 keywords for Simple Past (**SP**) (last... / yesterday / ...ago / in...)
15. Name 3 keywords for Present Perfect (**PP**) (since / for / never / ever / yet / so far)
16. Ask a question with: in Portugal / how long / live? (How long have you been living in Portugal?) (**PPP**)
17. Ask a question with: you / do / your homeworks / yet? (Have you done your homeworks yet?) (**PP**)
18. Ask a question with: to be / ever / to Germany? (Have you ever been to Germany?) (**PP**)
19. Ask a question with: ever ride / on a horse ? (Have you ever ridden on a horse?) (**PP**)

Lesson Plan lesson 1 Unit 2 – On the Move

Class 7d1

trainee teacher: Yves Berndt dos Santos

teacher: Uta Göring

Date: 15.10.2010

Subject: Sports

Aim(s): Improve listening skills, learn new vocabulary and talk about Sports

Duration	Time	Activities	Skill(s)	Interaction pattern	Material / Media
10 min.		"Couch Potatoes Sport Activity" -	Listening comprehension	Plenum	CD Track 20
10 min.		"Sports Freak or Couch Potato? Which Sports do you practice?" S talk about own Sports activity and ask partners about theirs. Suming up to the class the interest of their partners	Speaking	Pair work Plenum	Work sheet (Anexo 25)
5 min.		Doing a Quiz – Sports Freak or Couch Potato?	Reading comprehension	Individual work	Book p. 22 / Solutions p.116
10 min.		Identify which sports are talked about	Listening comprehension	Individual work	CD Track 27
5 min.		Sports crossword with correction - Remember and Learn new vocabulary	Vocabulary Work	Individual work	WB p12/1 a

Interviewer: Interviewee: .

Interview your partner about his/her sports activity and then tell the class about it.

1. Do you practise any sport?

If yes



Which one(s)?

How many hours in a week?

If no



Would you like to practise (one)?

Which one(s)?

2. Do you watch sports programmes on the TV or listen to them on the radio?

Which sports?

How much time do you spend?

3. Who is/are your favourite athlete(s) and which is/are your favourite club(s)?

Project work – City Guides for London, Lisbon and Berlin

Project description:

Pupils elaborate a tour for London, Lisbon and Berlin for their colleagues in class. Ideally, those pupils who have already been in London write about London and those who have already been in Berlin write about Berlin and the others about Lisbon (which can also be a good opportunity for the German but also the Portuguese pupils to get to know Lisbon better). They can write about sights (places to visit) but also experiences (things to do).

How to do the project (step-by-step):

1. Groups are formed according to their interest on which town they want to elaborate the tour for. The class consists of 26 pupils. The London and Berlin groups should comprise about 7 pupils each and the Lisbon group 12 pupils but be subdivided into two groups. Of course, these numbers can vary according to the interest of the students.
2. Each group decides on an itinerary, selects the places to visit and experiences.
3. Individually each one of them researches on his chosen place to visit or experience (text and images) and writes a text on his/her place to visit/experience and chooses illustration material.
4. The groups correct each others texts and illustrations, discuss them and at the end jointly develop a text based on the individually written texts for their tour itinerary and choose the illustrations. These texts are then corrected by the teacher.
5. Each group prepares a PowerPoint presentation.
6. Each group presents its PowerPoint presentation to the class

Possible extension(s):

7. The texts are recorded
8. A blog/website is constructed by the teacher or the pupils based on the presentations (preferably included in the school website or with a link to)
9. Participation of the best presentation at the Language Evening (to be chosen by the class)

Unit 4: Lesson 1

Class 7	trainee teacher: Yves Berndt dos Santos	teacher: Uta Göring	Date: 17.1.2011
---------	---	---------------------	-----------------

Subject: London

Activities: Brainstorming and talking about London, its history and sights; listen to a tour on the Thames river

Aims: activate and improve knowledge about London, improve listening comprehension; improve vocabulary

Duration	Activities	Interaction pattern	Material / Media
20 min.	S talk about London and what they know about it, take a short quiz on London history and see images of famous London sights to see which they remember and know	Plenum	Smartboard Smartboard presentation (Anexo 28)
15 min	Listening activity: Ss listen to a boat tour on Thames River answering questions on work sheet afterwards locate the sights they heard about on a map of London		CD 2 – track 4 work sheet (Anexo 29) Smartboard
10 min.	Vocabulary exercise on London sights filling in gaps in a postcard		WB p.28/2

Edit

Q.1

?

How old is London?

About...

A 2 000 years

C 500 years

B 1 500 years

D 200 years

Edit

Q.2

?

How many people live in London's metropolitan area?

About...

A 24 million

C 6 million

B 12 million

D 3 million

Edit

Q.3

?

How many people live in Lisbon's metropolitan area?

About...

A 1 million

C 3 million

B 2 million

D 4 million

Edit

Q.4

?

How old is Lisbon?

Older than...

A 2 000 years

C 8 000 years

B 1 000 years

D 4 000 years

Edit

Q.5

?

London's metropolitan area is the

Athe third largest in the EU

Clargest in the EU

Bthe fifth largest in the EU

Dthe second largest in the EU

Edit

Q.6

?

How many languages are spoken within London's boundaries?
More than...

A100

C300

B200

D400

Some famous London sights



Thames River Tour - Listening exercise:



1.) In which order do the sights appear?

	Westminster Abbey
	Big Ben
	Houses of Parliament
	Museum of the Moving Image
	South Bank Complex
	Globe Theatre
	St. Paul's Cathedral
	London Dungeon
	London Bridge
	Tower Bridge
	Tower of London

a) Where is the tour starting?

b) Where will it end?

c) How long will it last?

2.) What happens in the Houses of Parliament?

3.) Big Ben is the name of...

- ☐ the clock tower?
- ☐ the clock itself?
- ☐ the bell ?

4.) Big Ben is part of _____

5.) What is Westminster Abbey? _____

6.) What happens there? _____

7.) What can you find in the South Bank Complex?

- ☐ Cinemas
- ☐ Theatres
- ☐ Restaurants
- ☐ Concert halls
- ☐ Record shops
- ☐ The Museum of Modern Art
- ☐ The Museum of Ancient Art
- ☐ Madame Tussaud's
- ☐ The Museum of the Moving Image

8.) What is the Museum of the Moving Image about?



9.) What is the name of the famous architect who built St. Paul's Cathedral?

10.) When was St. Paul's Cathedral built?

11.) The Globe Theatre is a copy of whose theatre?

☐ Charles Dickens' ☐ Oscar Wilde's ☐ William Shakespeare's

12.) What can you do at the Globe Theatre?

13.) What is the London Dungeon about?

14.) The oldest parts of the Tower of London are ☐ 9 ☐ 90 ☐ 900 years old

15.) Who lived there? _____

16.) Who was the famous English King that put two of his six wives there?

17.) What happened to them?

18.) What else can you see in the Tower of London?

19.) How much time does it take to lift the 1000 tons heavy roads of the Tower Bridge?

Subjects: Madame Tussaud's, MOMI and other London sights as well as homelessness

Aim(s): improve sociocultural knowledge about London ; identify and apply passive structures

Duration	Time	Activities	Interaction pattern	Material / Media
5 min.	25	S read texts on Madame Tussaud's	Individual work	SB p.51/3
10 min	35	T underlines first simple past passive sentence in text on Madame Tussaud's S identify the other passive structures in the texts underlining them (for) analysis on smartboard	Plenum Pair work Plenum	Smartboard Smartboard presentation (anexo 31) SB p.51/3
5 min	45	S read text on MOMI underlining simple present passive	Pair work	SB p.51/4 Smartboard
5 min	50	to be analysed on the smartboard	Plenum	
10 min	10	S build sentences using simple past and simple present passive structures	Individual work	SB p.56/4
5 min	15	S read texts on sights and homelessness;	Individual work	SB p.52
5 min	25	S do simple present and simple past passive exercise	Individual work	WB p. 29/3

Madame Tussaud's

The famous wax show was taken to Britain in 1802. For the next 30 years the wax figures were shown all around the country. Then, in 1835, they were moved to London. A museum was opened not far from the one you can still visit today.

Most of the figures in today's museum (known as 'Madame Tussaud's') are new but there are still some of the old ones that were made last century. About two million people visit Madame Tussaud's every year.

Passive

- 1.) The show **was taken** to Britain in 1802.
- 2.) The wax figures **were shown** all around the country.
- 3.) In 1835 they **were moved** to London.
- 4.) A museum **was opened**.
- 5.) The old wax figures **were made** last century.
- 6.) Two of Henry VIII wives **were executed**.



Enjoy the Museum of the Moving Image where visitors are taken on a journey from old Chinese shadow plays through the early years of cinema to a modern TV studio. The 3000-year-old story of moving pictures is presented in an intelligent, interactive way. With its teams of actors and new technology, MOMI is a fun place for all the family. Enjoy Charlie Chaplin's famous little tramp, fly like Superman, be a TV newsreader, win a role in a Hollywood film. See and feel the story of cinema as it is brought to life in front of your eyes.

- 1.) Visitors **are taken** on a journey.
- 2.) The 3000-year-old story of moving pictures **is presented**.
- 3.) The story of cinema **is brought** to life

In which tense is the form of "to be" ?



Form passive sentences (present, past, future, present perfect)

1. 312 people / yesterday / hurt / in a train accident in China. (Past)

2. last week / to steal / a picture from Picasso / National Gallery (Past)

3. the police says: to catch / the burglars / until next week (Future)

4. tomorrow / President of the Portuguese Republic / choose (Future)

5. all their production / to buy / by foreign companies (Present)

6. trash / **should** / to throw / into the dustbin (Present)

7. prisoners / to keep / in the Tower / until 1820 (Past)

8. these jacket / to leave / in the classroom (Past)

9. he / to find / not / yet (Present Perfect)

10. they / without a map / to lose (Future)

11. to build / The Belém Tower / in the early 16th century (Past)

12. this lock / to break / since last year (Present perfect)

Our project:

A city guide
for
London, Lisbon and Berlin

For whom?

Lisbon •————→ New families at DSL
Berlin •————→ school trips from DSL
or
London •————→ your next trip

How to do the guide

1. Choose a city
2. Meet with your group and decide on what to include in your guide
3. Choose one or two items (sights, etc.)
4. Research text and images and make a selection.

5. Write a text (1 handwritten page)
> individually - in your own words!!!

sources mentioned at the end >

6. Prepare a presentation with your group for the class (images with keywords) based on your texts

7. Presentations

8. Blog/Language Evening?

What do you find in a city guide ?

Information about:

-
-
-
-

which places to visit and how to
get there
(monuments, etc.)

where to eat and sleep
(restaurants, hotels)

what else to do
(shopping, etc.)

Basic information and statistics
about the city and the country it belongs to:

history

how many people live there

climate

What is typical?

- When?
- Where?
- Who?
- How?
- Why?
-
-




BERLIN



capital of Germany
 population of 3.4 million people
 (growing since 1902)
 one of 16 states of Germany
 800 years old
 Proclamation of the republic after WW1
 participation in WW2

- situated in Eastern Germany, surrounded by Brandenburg
- seat of President
- Parliament with 141 seats



World Heritage Site Museumsinsel (Museum Island)

Situated by the river spree

Egyptian collection
 with the famous bust
 Nefertiti (Nofretete)
 Lived b.1380 and
 1345 b. C.

5 Museums: Pergamon
 Museum ; Bode Museum;
 Old Museum; New
 Museum; Old National
 Gallery (all built in the
 19th and 20th century)

New
 Museum:

 Built 1859
 Destroyed
 WW2
 Rebuilt 2009

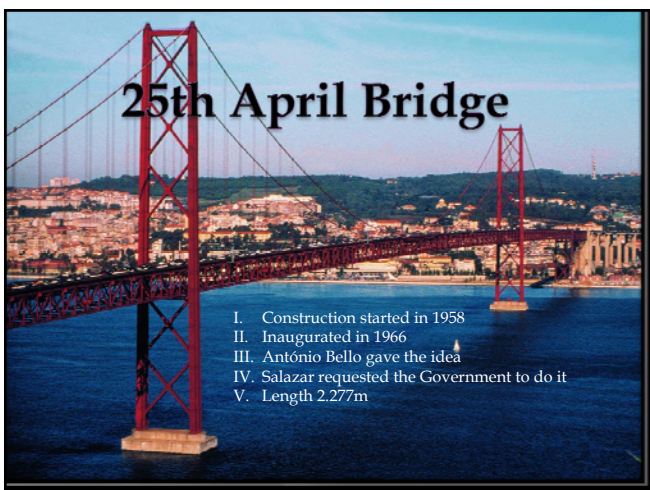






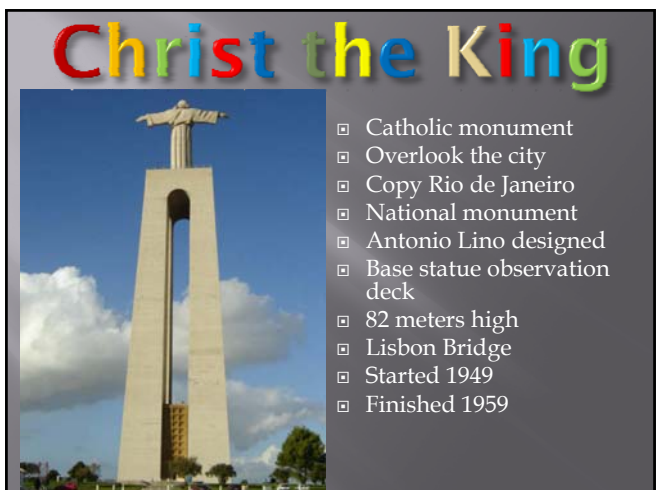
Hieronymites Monastery

- I. Portugal, Lisbon
- II. Prominent monument
- III. Construction started in 1502
- IV. For 50 years with breaks in between
- V. Beautiful surroundings with more monuments
- VI. Withstood earthquake in 1755; dome was added later



25th April Bridge

- I. Construction started in 1958
- II. Inaugurated in 1966
- III. António Bello gave the idea
- IV. Salazar requested the Government to do it
- V. Length 2.277m



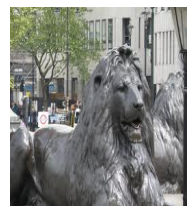
Christ the King

- ▣ Catholic monument
- ▣ Overlook the city
- ▣ Copy Rio de Janeiro
- ▣ National monument
- ▣ Antonio Lino designed
- ▣ Base statue observation deck
- ▣ 82 meters high
- ▣ Lisbon Bridge
- ▣ Started 1949
- ▣ Finished 1959

TRAFALGAR SQUARE

- largest square in London
- central meeting place since the middle Ages
- designed by Charles Barry
- Statue of Admiral Lord Nelson, 1843
- Tourist attraction, one of the most famous squares in the UK, and the world.

- Nelson's Column guarded by four lions statues
- Used for the celebration of New Year's Eve in London
- 2 fountains by Sir Edwin Lutyens added to the Square in 1939 .



Tower Bridge

- built in 1894;
- over the River Thames;
- total length of 244 meters and 61 meters in the longest span;
- present colour date from 1977 when painted red, white and blue for the Queen's Silver Jubilee;
- suspension bridge;
- middle section can be raised so the big boats can pass;



- crossed by over 40,000 people;



- Exhibition.





Answer the following questions.

When was the famous earthquake in Lisbon? _____

Summarise the beginning of the German School in Lisbon.

Which politician requested the construction of 25th April Bridge?

Which political institutions are located in Berlin?

How many tourist attractions in Berlin can you name?

Describe briefly the history of the Berlin Wall. What does it symbolize?

Evaluation sheet for oral presentations 1

Anexo 36

Form:

Date:

Topic:

Name:

PPP		Content				Presenting				Language correction
pics	keyw	facts	relev.	clear	backg.	free	reading	fluency	eye c.	grammar, pronunciation,...

Form:

Date:

Topic:

Name:

PPP		Content				Presenting				Language correction
pics	keyw	facts	relev.	clear	backg.	free	reading	fluency	eye c.	grammar, pronunciation,...

Form:

Date:

Topic:

Name:

PPP		Content				Presenting				Language correction
Pics	keyw	facts	relev.	clear	backg.	free	reading	fluency	eye c.	grammar, pronunciation,...

Form:

Date:

Topic:

Name:

PPP		Content				Presenting				Language correction
Pics	keyw	facts	relev.	clear	backg.	free	reading	fluency	eye c.	grammar, pronunciation,...

Form:

Date:

Topic:

Name:

PPP		Content				Presenting				Language correction
Pics	keyw	facts	relev.	clear	backg.	free	reading	fluency	eye c.	grammar, pronunciation,...

I – Reading: The Berlin Wall

By the 1960s Berlin was still divided - the USSR controlled the East and the USA guaranteed freedom in the West. Thousands of refugees escaped to West Berlin each day - much to the embarrassment of the USSR - so in 1961 Khrushchev closed the border and ordered the construction of a wall to stop people leaving. (...) At the Vienna

Summit of June 1961, therefore, Khrushchev demanded that the US leave West Berlin within six months. Kennedy refused and instead

guaranteed West Berlin's freedom. On 13 August, Khrushchev **closed the border** between East and West Berlin and started building the Berlin Wall. At first, the Russians regarded it as a propaganda success, but as time went on, it became a propaganda disaster - a **symbol** of all that was bad about Soviet rule.



<http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/history/mwh/ir2/berlinwallrev2.shtml> <22.2.2011>

Are the following statements true or false?

1. People were fleeing from the East to West.
2. In 1961 the USA closed the border and started construction of the Berlin Wall.
3. The Soviet Union was proud of West Berlin.
4. The Berlin Wall was a propaganda success for Khrushchev and the Russians.

___ / 4

II - Grammar

Simple past or past progressive

We _____ (to sleep) when the telephone _____ (to ring).

They _____ (to steal) my purse while we _____ (to watch) the Changing of the Guards at Buckingham Palace.

___ / 4

Transform the sentences into passive. Use the correct tense

The match – to show – on TV next Monday

The money – to find yet

Two of Henry VIII's wives – to kill – in the Tower of London

____ / 6

Relative clauses – use which, who, whose only when necessary

The man _____ invented radar was from Scotland.

David is the boy _____ father is a football coach.

Is that your friend _____ we met last week?

The machine _____ he invented isn't working.

The statue _____ you are looking for is from the 16th century.

____ / 5

III - Vocabulary: Fill in the correct words and use the correct tense.

- 1) Penicillin - a great _____ (Entdeckung) by Alexander Fleming. It has saved the lives of millions of people all over the world. It is very _____ (adjective of use). But you don't use it when you have _____ (Kopfschmerzen) or _____ (Halsschmerzen).
- 2) If you are seriously _____ (hurt), a _____ might perform an operation.
- 3) What is the best _____ if you want to go to Cascais from the DSL by public transport? You have to _____ (nehmen) the _____ until Cais do Sodré and then _____ (umsteigen) to the suburban train.

____ /10



___ / 10

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

Página 3 de 3

Class 10a trainee teacher: Yves Berndt dos Santos teacher: Martin Bösser topic: Science and technology				
Activities: Ss watch a documentary about Galileo Galilei, analyzing and commenting its content Ss research on the internet and prepare a Powerpoint presentation				
Aims: Improve oral comprehension and oral production skills Improve research, autonomous work and social skills (group work)				
Time	Duration	Activities	Interaction pattern	Material / Media
8.00-	10 min.	Ss read questions on work sheet and watch the documentary about Galileo Galilei taking notes	Pair work	Smartboard Work sheet (Anexo 39) http://vimeo.com/204352
8.25	15 min.	Ss answer questions on work sheet		
8.30	5 min.	Ss read their answers to the class		
8.30- 8.38	10 min.	Ss read <i>Context Box</i> as introduction to topics of the unit	Individual work	SB p.69 (Anexo 40)
8. 38- 8.45	5 min.	T activates brainstorming on Albert Einstein, the atomic bomb and Hiroshima asking Ss if they would like to participate in the Hiroshima Conference	Plenum	
		second lesson		
8.50- 9.35		T sets presentation task and proposes some topics Research for first presentations in computer room: Ss research in pairs and prepare a PPP	Pair work	Computer Internet Powerpoint

Work in pairs. Read carefully the following questions before seeing the documentary about Galileo Galilei. Use your exercise books to take notes while watching it. Elaborate your answers afterwards.

1) I comprehension: Describe the law of the falling bodies.

2) II analysis: Explain why Galileo Galilei is considered the father of modern physics and of all modern sciences.

3) III comment: Discuss why he was forced by the Catholic Church to renounce his theories.

Operators:

describe: give a detailed account of sth.

explain: describe and define in detail

discuss: investigate or examine by argument; give reasons for and against

► Doing Research (p. 230)

▼ NO. 37

3-D Bioprinter

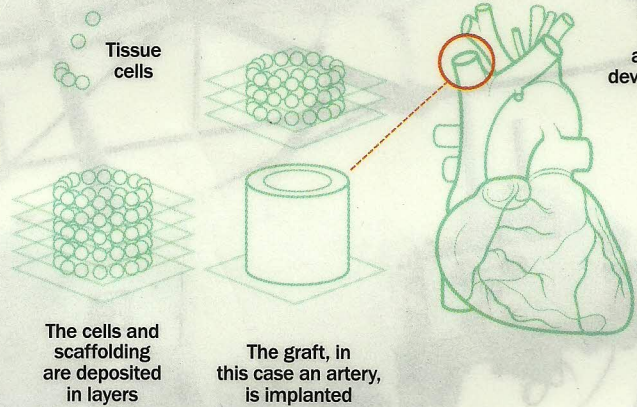
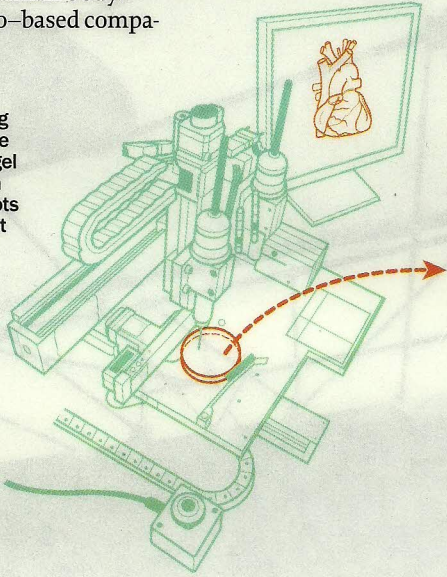
Spare parts are available for virtually any machine ever invented. So why not the human body? San Diego-based compa-

nies Invetech and Organovo have developed what amounts to a dot-matrix printer for human organs. The device, small enough to fit into a sterile biosafety cabinet, consists of two printheads—one that

sprays out a gel that forms a sort of armature for an organ and another that fills in that scaffolding with living cells. The printing tip positions cells with a precision within microns. Livers, kidneys and other replacement components—including

teeth—could be built on demand, with no wait for a donor and less risk of rejection, since the cells are harvested straight from the patient. No word yet on a parts-and-labor warranty.

Two printing heads place structural gel and cells in precise spots to construct an organ



Complex organs like livers and kidneys are also in development

4 NO. 38

Spray-On Fabric

Cheese, insulation, hair—a lot of surprising things can come out of spray cans. Now we can add clothing to that list. The British company Fabrican has developed a way to bond and liquefy fibers so that textiles can be sprayed out of a can or spray gun straight onto a body or dress form. The solvent then evaporates, and the fibers bond, forming a snug-fitting garment. Not just for clothes, the technology has household, industrial, personal and health care applications. The first runway show of spray-on clothes took place this fall—we'll see if the trend will stick.





The Terraugia Transition could redefine the convertible. And door-to-door travel. Designed by a team of MIT aeronautics engineers, including Terraugia co-founders Carl Dietrich and his wife Anna Mracek Dietrich, the Transition is a street-legal, airworthy, airbag-and-parachute-equipped flying car that at \$200,000 is priced less than a Lamborghini.

The first models will be delivered next year. True, with its wings retracted like football goalposts, the Transition, whose 100-horsepower engine gets it 7 L/100 km on terra firma, isn't going to be a match for an Italian sports car. But extend the vehicle's gull wings—and you are requested to do this at an airport—and the rear-propeller-powered Transition can fly two passengers about 800 km at a cruising speed of 169 km/h. After you land, you will not be heading to the rental counter.

FROM CAR ...



In car mode, the 100-horsepower Transition gets 7 L/100 km



The company recommends that pilots open the gull wings only at an airport

... TO PLANE



The plane needs a mere 520 m of runway to achieve liftoff

The 50 Best Inventions Of the Year 2010

by TIME (Special double issue, Nov. 22, 2010)

Work in pairs. Choose one of the inventions and prepare a presentation to your class on it. Use dictionaries. Choose 5 important words (new vocabulary) to include in your presentation. Explain them to your fellow students at the beginning of your presentation. If possible, try to find their meanings in German and Portuguese. (I already included one word to help you).

English	German	Portuguese
gadget	-s Gerät	dispositivo <i>m</i>

Now write a text to help you with your presentation. Don't forget, if possible, to mention: who invented it and where, its purpose, how it works, what's innovative about it, etc.

Name of the gadget: _____

(When and where:) _____


(How does it work:) _____

(etc.): _____



History

- created at the bequest of Antonio de Sommer Champalimaud.
- registered on December 17, 2004.



About the centre

- Architect- Charles Correa
- Current president- Leonor Beleza.
- Center of multidisciplinary scientific research
- Reference in the field of biomedicine.
- Excellent conditions and infrastructure
- bridge between basic research and clinical investigation.




Goals

- Promote research in biomedicine- cancer and neurosciences.
- Ensure optimal conditions- develop national and international projects.

Achievements

- Agreement with three major U.S. institutions.
- Awarded with numerous prizes




Sources:

- Video: <http://www.youtube.com/watch?v=Swm4vc7i4U8>
- www.fchampalimaud.org/.../portuguese-summary/
- <http://aeiou.expresso.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=ex.stories/557434>
- <http://alma-lusa.blogs.sapo.pt/89473.html>

MARIE CURIE



MENU

Biography



Radium



Nobel Prizes



Polonium



MARIE SKŁODOWSKA

- Warsaw, Poland on 7 November 1867
- In 1891, studied physics and mathematics in Paris
- Married Pierre Curie 1895
- In July 1898 polonium
- Discovery of radium
- The Curies were awarded the Nobel Prize for Physics in 1903
- Died at the age of 67 from leukemia



POLONIUM

- **Polonium** - chemical element symbol **Po** atomic number 84
- Discovered 1898 by Marie and Pierre Curie
- Rare and highly radioactive element
- Studied possible use heating spacecraft



RADIUM

- **Radium**-chemical element atomic number 88 symbol **Ra**
- Pure white alkaline earth metal
- When oxidizes (air) black color
- Due to instability, radium is luminescent; faint blue color.



THE NOBEL PRIZES

- The Nobel Prize Chemistry 1911 Marie Curie
- *In recognition of her services discovery the elements radium and polonium and the study of these*
- The Nobel Prize Physics 1903 Marie and Pierre Curie



Read the text on page 2 and answer the questions afterwards.

Vocabulary list	
to singe (v)	to burn the surface of sth slightly, usually by mistake; to be burnt in this way
frizzy (adj)	hair that is very tightly curled
rag (n)	a piece of old, often torn, cloth used especially for cleaning things
to scorch (v)	to burn and slightly damage a surface by making it too hot; to be slightly burned by heat
plain (n)	a large area of flat land
to drench (v)	to make sb/sth completely wet
to clamber (v)	to climb or move with difficulty or a lot of effort, using your hands and feet
in a daze (idiom)	in a confused state
gruesome	very unpleasant and filling you with horror, usually because it is connected with death or injury
keloid	raised pinkish scar tissue at the site of an injury; results from excessive tissue repair
hibakusha	term widely used in Japan referring to victims of the atomic bombings of Hiroshima and Nagasaki

1) Briefly characterize Seiko Ikeda.

2) Summarize the events of August 6, 1945.

3) Explain her feelings after leaving the hospital.

4) Write down one question you might want to ask her during the live conference.

5) Comment on the use of the atomic bomb in Japan.

Operators:

Characterize - - give the main features, structure or general principles of a topic omitting minor details ;

summarize - give a concise account of the main points ; *explain* - describe and define in detail

comment - state clearly your opinions on the topic in question and support your views with evidence

Hoping and Praying for Peace



by Seiko Ikeda

Atomic Bomb Witness
for this Foundation

The Diabolic Weapon

Sixty-one years have passed since that unforgettable day. I knew from the sun from early morning that it would be a very hot day.

August 6, 1945, at 8:15 a.m. The world's first atomic bombing. The diabolic weapon exploded 600 meters in the sky over Hiroshima.

I was exposed at Tsurumi-cho, 1.5 kilometers from the hypocenter. I was 12, a first-year student at Girls School. While we mobilized students were working on demolishing buildings, we were bathed in a fierce flash that seemed thousands—no, tens of thousands of times brighter than lightning. Then came a tremendous roar that followed it, everything became dark. I must have been blown ten meters by the blast. When I came to myself, my hair was singed frizzy, my clothes were burnt to rags, and my red flesh was exposed. Losing even the impulse to cover my exposed skin, I simply screamed out for help.

The vibrant city of Hiroshima reduced to a scorched plain in one color—black. A city of rubble. Here and there, corpses lay folded on each other like charred fish, burnt so badly I could not recognize their gender or age. Those still living breathed their last drenched in blood. A huge number lacked the strength to strain their voice.

I stepped over or walked around the corpses and the severely wounded. My whole body was hot. I suddenly realized that I was in the river with my classmates. I looked closely at my friends' faces and saw that their skin was hanging like melted wax. My skin must have been the same. The river filled with more and more wounded people, floating and sinking. It became hard even to see the water surface. A great number died in the water. It is said that most corpses swelled up in the water and for several days floated up and down the river with the tides.

As I clambered up the riverbank to get away, I heard people trapped under collapsed houses here and there screaming, "Help me!" However, I was just a young girl trying to save myself. I closed my ears and fled the area. I crawled up Hijiya Hill and looked down on the city of Hiroshima in a daze. All the houses had fallen down. Here and there, flames were rising. In time, the whole city became a sea of fire.

I walked down the hill and through Danbara, then crossed the Taishō-bashi Bridge and came out on the national highway. Huge numbers of junior high school students and girls school students fled from place to place, naked, covered in blood, and crying.

A woman who saw me in a similar condition tore off a piece of curtain from her collapsed house and wrapped it around my hips. A truck picked me up and carried me to Kaita-cho.

Taken into a Hospital

As I underwent treatment at a hospital, people in gruesome condition were successively carried in, so the building was filled in a moment. Straw mats were spread even on the earthen floor. Victims were lined up on them like sardines in a fish market. They called the names of their beloved mothers and groaned, "Give me water!" Denied water in their final moments, many died agonizing deaths as I watched.

When my treatment was done, I was laid in a formal tatami mat room in the back. My father and neighbors came to the hospital to get me. My body was so transformed that my father did not recognize me. He walked around the wounded searching and calling, "Seiko, father is here looking for you!" When I heard that voice, I struggled to open my swollen eyes, crying, "Father!" Hearing this, my father found me.

Father's Words Gave Me the Courage to Live

I returned to our home in Seno Village, but all local doctors were so busy treating A-bomb victims that none had time to come to treat me. The family could only take care of me themselves. I had terrible diarrhea, vomiting, high fever. I cried, "It hurts, it hurts," in delirium. Watching me hover



Severely wounded people taken in a cave on Hijiya Hill.
(A-bomb Drawings by the Survivors, by Asakō Fujise)

between life and death, neighbors said, "It'll be a miracle if she survives. Her funeral is not far away."

When my wounds were healing about three months later, ugly keloids rose from the scars. They pulled and distorted the skin on my face. At that point, my physical suffering was surpassed by emotional suffering. Six months after the bombing, I had recovered to the point that I could go to school. But I couldn't stand to take the train to school because I wanted no one to see me. I began to think of killing myself.

Casually spoken words by my father saved me. I overheard my father say to a neighbor, "She was so burned her skin was slipping off and she had a high fever, so we couldn't even move her. I decided that if we suffered an air raid, I wouldn't take shelter. I would die with her." At that, my heart filled, and I determined, "I have to do my best to live...."

Nuclear Weapons Don't Protect Humankind

When I entered the bloom of girlhood, my parents allowed me to undergo 15 cosmetic operations, thinking, "If it will give me back the face she had..." The operations helped a little but did not give back my face. I want everyone in the world to know that a single atomic bomb destroyed a city in an instant and indiscriminately robbed huge numbers of people of their lives. Over half a century, the *hibakusha* have been shouting "Abolish nuclear weapons!" "No more war!"

Nuclear weapons absolutely do not protect humankind. Living in fear of the aftereffects of the bombing that could come on me at any time, I hope and pray that someday soon we can live in a peaceful world free of nuclear weapons and war.

PE-A-CE-LO-VE 2006 (23rd occasion)

Participants Enjoy International Exchange by Songs and Dance

The international exchange festival PE-A-CE-LO-VE 2006 was held from 10:00 a.m. to 4:00 p.m. on Sunday, October 15, 2006 on the grass in Central Park in Hiroshima. About 30,000 people gathered to spend a day in enjoyable exchange activities organized under this year's theme "Fusion."

Sponsors were the PE-A-CE-LO-VE 2006 Executive Committee, the Hiroshima International Culture Foundation, and this Foundation.

The PE-A-CE-LO-VE (pronounced Spanish-style: peh-ah-ceh-low-veh) aims to deepen international exchange by bringing together people of various nationalities living in and around Hiroshima City for a variety of events. This year was the 23rd festival.

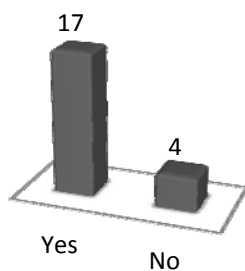


Participants folding paper cranes as a prayer for peace at PE-A-CE-LO-VE.

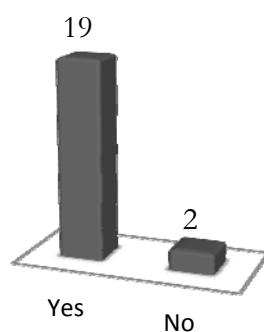
The atmosphere was lively all day, with people tasting dishes from many countries at booths as well as enjoying song and dance performances on the stage. On the sub-stage performers invited the visitors to join in ethnic dances.

Feedback on my teaching English 7d –
summary questionnaire – March 2011

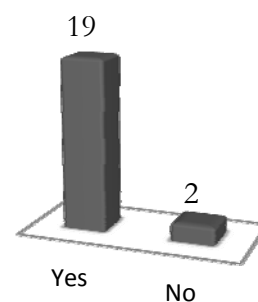
Do you feel that
the presentations
helped you
practising your
English?



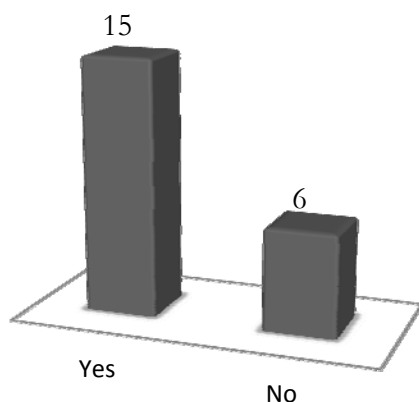
Do you feel you
learned something
(new) on the towns
and sights?



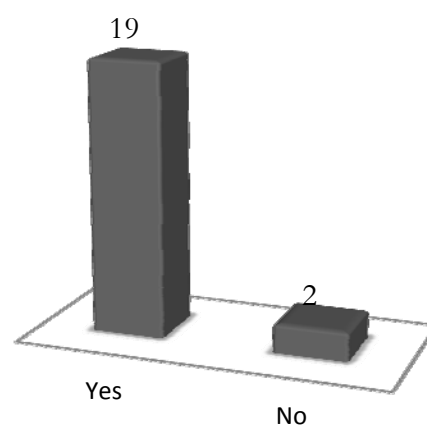
Did you find the
presentations of
your fellow
students
interesting?



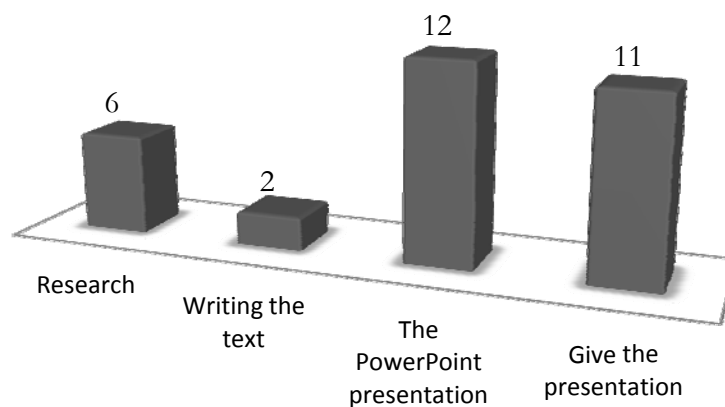
Would you like to go on with
the project?



Did you like your presentation?



What did you like to do?

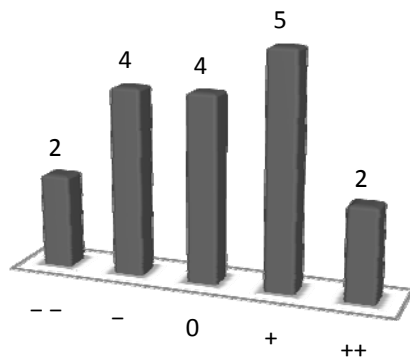


Feedback on my teaching English 10a

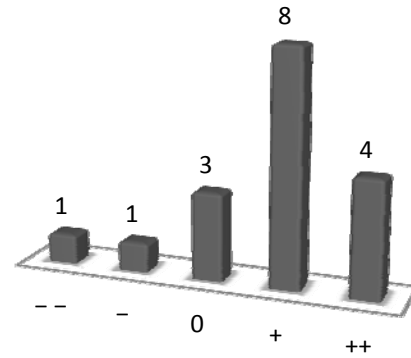
Summary questionnaire – April 2011

About the presentations

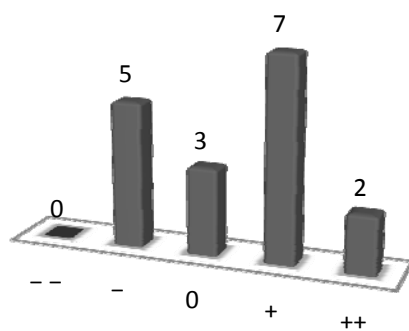
Do you feel that they helped you practising your English?



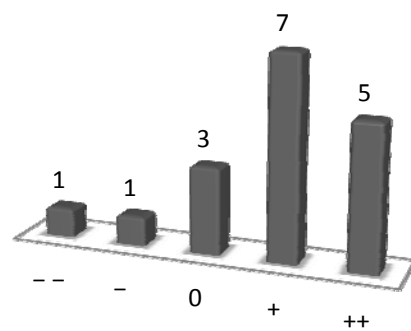
Did you find the presentations of your fellow students interesting?



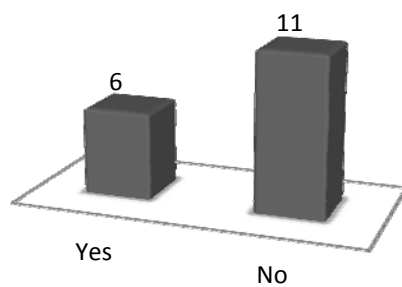
Do you feel you learned something new?



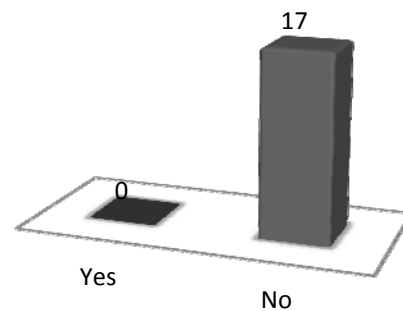
Did you like your own presentation?



Would you have liked to have more time?

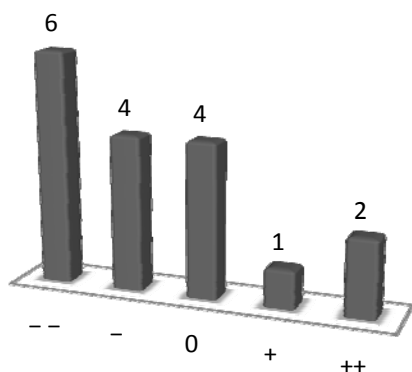


Would you have preferred to work alone?

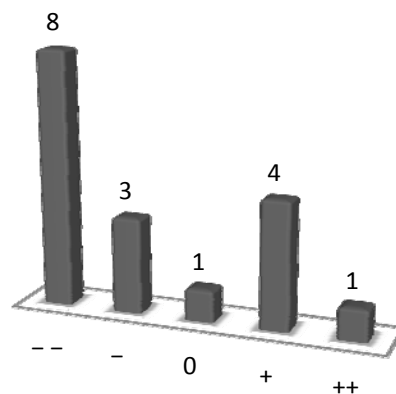


Documentary on Galileo Galilei

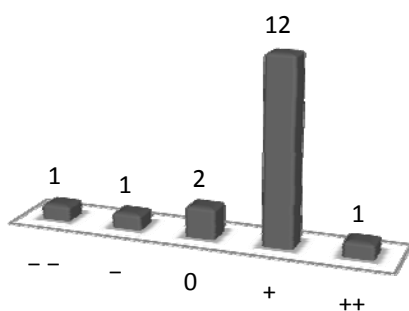
Did you find the documentary difficult to understand?



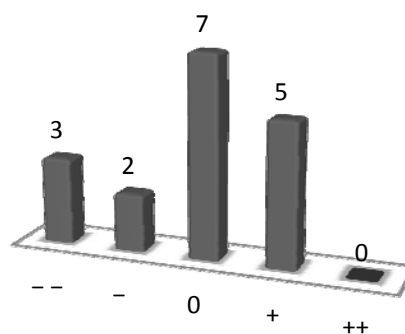
Would you like to have had a vocabulary list?



Do you feel you learned something new?

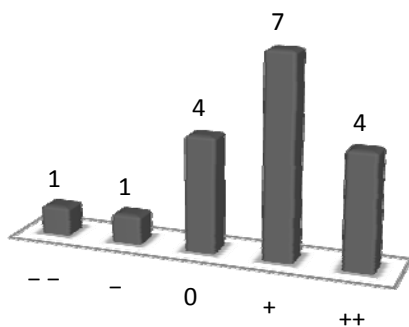


Do you feel that it helped improving your English?



Hiroshima

Do you think the documentary provided you with the necessary background information to gain a general understanding of the matter?



Did you find attending the conference important?

